Qualitative Content Analysis

أسلوب تحليل المحتوى النوعي

رؤية تحليلية وممارسة عملية

تأليف وإشراف وتحرير

الدكتور غازي عنيزان الرشيدي



الدكتور غازي عنيزان الرشيدي

أسلوب تحليل المحتوى النوعي

رؤية تحليلية وممارسة عملية





Qualitative Content Analysis

أسلوب تحليل المحتوى النوعي

رؤية تحليلية وممارسة عملية







www.alfalahlibray.com

دولة الكويت

حولي، شارع بيروت، عمارة الأطباء

هاتف 22641985 فاكس +96522647784

ص.ب 4848 الصفاة 13049 الكويت

دولة الإمارات العربية المتحدة

العين : ص.ب 16431 هاتف 7662189 فاكس +97137657901

دبـي : ص.ب 20438 هاتف 2630618 فاكس +97142630628

9 789957 179359

أهم جروبات على تليجرام

باحثون

هنا سور الأزبكية

غواص في بحر الكتب

قناة مصر الثقافية و الفنية





المملكة الأردنية الهاشمية

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية

(٢٠٢٣/٣/١٥١٥)

٣٧٠.٧

الرشيدي، غازي عنيزان عياد

أسلوب تحليل المحتوى النوعي: رؤية تحليلية وممارسة عملية/غازي عنيزان عياد الرشيدي.-عمان: دار حنين للنشر والتوزيع، ٢٠٢٣

( )ص.

ر.إ.: ٢٠٢٣/٣/١٥١٥

الواصفات: التحليل النوعي//الأبحاث التربوية//التطوير التربوي

يتحمل المؤلف كامل المسؤولية القانونية عن محتوى مصنفه ولا يعبر هذا المصنف عن رأي دائرة المكتبة الوطنية أو أي جهة حكومية أخرى.

ISBN 978 9957 17 9359

أسلوب تحليل المحتوى النوعي

رؤية تحليلية وممارسة عملية

تأليف وإشراف وتحرير

الدكتور غازي عنيزان الرشيدي





مكتبة الفلاح
للنشر والتوزيع

Al Falah Bookshop
For Publishing And Distribution
Kuwait, UAE, Jordan

الطبعة الأولى 1444هـ 2023م

دولة الكويت Kuwait

P.O Box. 4848 Safat
Tel. +965 22 6 419 85
Fax. +965 22 6 477 84

دولة الإمارات العربية
دبي Dubai

P.O Box. 20438
Tel. +971 4 263 06 18
Fax. +971 4 263 06 28

العين Al Ain

P.O Box. 16431
Tel. +971 3 766 21 89
Fax. +971 3 765 79 01

المملكة الأردنية Jordan

P.O Box. 927385
Tel. +962 6 569 56 11
Fax. +962 6 568 12 08

فهرس المحتويات

القسم الأول
الإطار النظري لأسلوب تحليل المحتوى النوعي

الفصل الأول
أسلوب تحليل المحتوى النوعي: رؤية تحليلية

د. غازي عنيزان الرشيدي

الفصل الثاني
أسلوب تحليل المحتوي النوعي: مداخله، مصادر ومعايير الوثائق التي يتعامل معها

د. غازي عنيزان الرشيدي

القسم الثانـي

رسائل ماجستير أستخدمت أسلوب تحليل المحتوى النوعي في تحليل الوثائق والدراسات

الفصل الثالث

واقع سياسة تدريس اللغة الإنجليزية في الأنظمة التعليمية في دول شرق آسيا

سارة عبدالله محمد الحبيب

الفصل الرابع

اتجاهات البحث التربوي في رسائل الماجستير في تخصصي أصول التربية والإدارة التربوية بجامعة الكويت

أسماء خالد الرميضي

الفصل الخامس

أخلاقيات المعلم في الأنظمة التعليمية المختلفة (تحليل محتوى)

أسماء محمد سعود العازمي

الفصل السادس

واقع تنفيذ برنامج الاستجابة للتدخل في التعليم العام في الولايات المتحدة الأمريكية (تحليل محتوى)

عايدة زهير الكور

الفصل السابع

واقع التعليم متعدد الثقافات في النظام التعليمي الماليزي

فاطمة حمد مطلق جعيلان العازمي

الفصل الثامن

تاريخ التعليم العام في دولة الكويت في عصر التنوير (1936م-1961م) دراسة تحليلية

نجوى محسن عشوان العنزي

الفصل التاسع

طبيعة تدريب سوق العمل لمخرجات التعليم في بعض الأنظمة التعليمية المتقدمة (تحليل محتوى)

مريم عبدالهادي مسفر العدواني

الفصل العاشر

واقع التعليم والتدريب المهني في كوريا الجنوبية ومدى الأستفادة منه في نظام التعليم في دولة الكويت (تحليل محتوى)

منيرة عامر محمد جابر الخشم

القسم الثالث

استخدام اسلوب تحليل المحتوى النوعي في عملية تحليل المحتوى المرئي (Visual Content Analysis)

الفصل الحادي عشر

عندما يصبح الطعام هوية: الأبعاد الثقافية للطعام في أفلام الأنمي - هاياو مايازاكي

بدور إبراهيم محمد المعيلي

الفصل الثاني عشر

أساليب التربية الوالدية في أفلام بيكسار (تحليل محتوى)

سارة عبدالله عياد المطيري

القسم الرابع

دراسات علمية منشورة أستخدمت أسلوب تحليل المحتوى النوعي

الفصل الثالث عشر

طبيعة السياسة التعليمية في المرحلة الثانوية
في كل من: سنغافورة وفنلندا (تحليل وثائق)

نور وليد بورسلي - وداد علي الغريب - د. فرح عبدالعزيز المطوع - د. غازي عنيزان الرشيدي

الفصل الرابع عشر

التحديات التي تواجِه التعليم العالي في
عصر الثورة الصناعية الرابعة

رفعه خزعل خالد العازمي - أنوار محمد يوسف - د. غازي عنيزان الرشيدي

الفصل الخامس عشر

الملامح المميزة لنظام التعليم في سنغافورة وإمكانية الإفادة منها في دولة الكويت: دراسة تحليلية

لطيفة فيصل مندني - د. غازي عنيزان الرشيدي

المقدمـــة

خلال العقود الثلاث الماضية، شهدت مناهج البحث العلمي سيادة الطريقة النوعية في البحث، وتوسعت بشكل كبير، ونتج عن ذلك نضوجاً في الممارسات البحثية المتعلقة بهذه الطريقة، فأصبح للبحث النوعي منهجياته كدراسة الظواهر، والأثنوغرافي، والنظرية المؤسسة ودراسة الحالة. كما تعددت طرقه وأدواته فظهرت المقابلة النوعية ومجموعات التركيز والملاحظة وأسلوب تحليل المحتوي النوعي.

وترجع بعض أسباب انتشار البحث النوعي عند الباحثين حول العالم إلى عدم تقبل بعضهم لنتائج البعض الكمي، وشعورهم بضعف قدرته على التعامل عن قرب مع تعقيدات الظواهر التربوية وتنوعها. (Lichtman 2010).

في المقابل لاتزال الطريقة النوعية في مجال البحث التربوي تسير بخطي بطيئة، ولا يزال الإقبال على التعامل مع منهجياتها وأدواتها ضعيفاً في الواقع البحثي العربي. (الحبابي، 2017). إما لعدم المعرفة بطبيعتها وإجراءاتها، أو لعدم توافر ممارسين مدربين على هذا النوع من المنهجية البحثية. (الزايدي، 2019)

ذكر (Woodrum, 1984) منذ أكثر من ثلاثة عقود أن أسلوب تحليل المحتوي النوعي هي أداة بحثية ذات إمكانات كبيرة لدراسة المعتقدات والمنظمات والمواقف والعلاقات الإنسانية لكنها غير مستغلة. وذكر أن محدودية تطبيقها يرجع إلى عدم الإلمام بالطريقة، وعزلتها التاريخية عن التيار الرئيسي للعلم الاجتماعي. وفِي نفس السياق ذكر& Allen)

(Reser, 1990 أن تحليل المحتوى يعد أحد أكثر الأدوات التحليلية استخدامًا، وقد تم استخدامه بشكل مثمر في مجموعة متنوعة من التطبيقات البحثية في مجال المعلومات وعلوم المكتبات. مع تطور استعمال المنهجية النوعية؛ تأثر استخدام أسلوب تحليل المحتوى -بشكل كبير- بهذه المنهجية؛ وحاول التكيف معها. وبما أن الأسلوب النوعي في تحليل المحتوى يختلف -بشكل كبير- عما هو موجود في البحث الكمي؛ فقد بدأ تحليل المحتوى النوعي يأخذ هوية جديدة، ولا يزال يكافح؛ لتحديدها (Gavora, 2015).

يعد أسلوب تحليل المحتوى النوعي qualitative content analysis أداة رئيسة من أدوات البحث النوعي لا تقل أهمية عن أداتي: المقابلة، والملاحظة؛ بل إن إتقانها صار شرطًا لازمًا لكل من يرغب من الباحثين في استخدام أداتي: المقابلة والملاحظة، أو استخدام دراسة الحالة، والمنهج الإثنوجرافي؛ لأن أسلوب تحليل المحتوى النوعي هو السبيل للتعامل مع المعلومات والبيانات التي يتم جمعها، وتحليلها؛ وفق آلية منسقة ومحكمة جرى تطويرها، وتجربتها خلال السنوات الماضية من قبل أهل الاختصاص في هذا المجال.

رأى كل من: White and Marsh (2006)، Kohlbacher (2006)، Gavora? (2015) أن استخدام أسلوب تحليل المحتوى النوعي، وتطوره يرتبط - بشكل أساس - بتطور وسائل الإعلام، وعلم السياسات الدولية؛ فقد اكتسب أهميته في النصف الأول من القرن العشرين مع التوسع الهائل في الاتصال الجمهوري؛ حيث ركز الباحثون الأوائل على تحليل محتوى النصوص الواردة في الصحافة المكتوبة، أو الرسائل والخطابات السياسية، كما انصبت عنايتهم على تحليل المحتوى المرئي؛ مثل: الصور، والرسومات، ومقاطع الفيديو؛ حيث كان الأسلوب الكمي في تحليل المحتوى هو السائد في ذلك الوقت.

واستخدم الباحثون أسلوب تحليل المحتوى الكمي في كثير من المجالات؛ مثل: الأنثروبولوجيا، ودراسات المكتبات والمعلومات، والإدارة والعلوم السياسية، وعلم النفس، وعلم الاجتماع، والإعلام، وعلم الادارة، والتمريض، والطب؛ حيث انصبت العناية البحثية على تكييف تحليل المحتوى؛ ليناسب الاحتياجات الفردية للأسئلة والاستراتيجيات البحثية الخاصة بهم، كما طوروا مجموعة من التقنيات، والأساليب؛ لتحليل النص (White & Marsh, 2006)، وخلال العقود القليلة الماضية شهد استخدام أسلوب تحليل المحتوي نموًا مطردًا (Neuendorf, 2002).

ومع ظهور المنهجية النوعية، وتطور استعمالها في جمع المعلومات، وتحليلها في فترة السبعينيات؛ تأثر استخدام أسلوب تحليل المحتوى - بشكل كبير- بهذه المنهجية، ولم يعد قادراً على مقاومة تأثيرها؛ لذلك حاول التكيف معها. وبما أن الأسلوب النوعي في تحليل المحتوى يختلف - بشكل كبير- عما هو موجود في البحث الكمي؛ فقد بدأ تحليل المحتوى النوعي يأخذ هوية جديدة، ولا يزال يكافح؛ لتحديدها (Gavora, 2015)

فالوثائق، والمستندات الضخمة التي كان يجمعها الباحثون النوعيون؛ من خلال إجراء المقابلات شبه المقننة أو المفتوحة؛ والتي كانت تحتوي - أحيانًا - مئات الصفحات، فضلاً عن الملاحظات التي يدونها الباحثون الإثنوجرافيون في دراستهم الثقافات، والوثائق التي كانت تنشرها المؤسسات، والهيئات، والوزارات، ومختلف الجهات؛ كلها كانت تحتاج نوعًا من التحليل النوعي، يتناول - بعمق - دلالات المعاني، ويسبر أغوار النص؛ للوصول إلى الفئات المطلوبة؛ وهذا ما جعل أسلوب تحليل المحتوى النوعي أسلوبًا مرغوبًا، ومطلبًا ملحًا عند كثير من الباحثين، والمنظمات البحثية، كما ساعد طغيان انتشار النشر الإلكتروني في العقد الماضي، وتزويده الفضاء البحثي بعدد، وكم هائلَين من الوثائق، والمستندات؛ إلى زيادة الحاجة إلى هذا النمط من التحليل.

يحتوي هذا الكتاب على خمسة عشر فصلاً مقسمة على أربعة أقسام، القسم الأول يمثل الاطار النظري لأسلوب تحليل المحتوى النوعي ويضم الفصلين الأول والثاني. القسم الثاني يضم ثمانية فصول تحتوي على أهم ما جاء في رسائل ماجستير إستخدمت أسلوب تحليل المحتوى في تحليل الوثائق والدراسات، منها رسالة واحدة إستخدمت أسلوب تحليل المحتوي الكمي للباحثة أسماء خالد الرميضي وبقية الرسائل إستخدمت أسلوب تحليل المحتوى النوعي. القسم الثالث يعرض إستخدام إسلوب تحليل المحتوي النوعي النوعي في عملية تحليل المحتوى المرئي (Visual Content Analysis) ويضم فصلين.

القسم الرابع يستعرض ثلاثة دراسات علمية منشورة إستخدمت إسلوب تحليل المحتوي النوعي.

لقد تطورت منهجيات البحث النوعي، وأدواته، وأساليبه في النصف الثاني من القرن العشرين؛ من خلال الممارسات البحثية المستمرة، وتبلورت معها آليات أسلوب تحليل المحتوى النوعي، وإجراءاته؛ كإحدى الأدوات المهمة في عملية جمع الوثائق، وتحليلها؛ إن استخدام هذا الأسلوب من شأنه إثراء الدراسات العربية بكم كبير من

الدراسات الرصينة، وذات الجدوى البحثية، كما أن تطبيقه - بطريقة منهجية - يُعد شرطًا لازمًا، وأساسًا لبلوغ موثوقية ما ينتج عنه من معلومات، ومخرجات، ومصداقيتها. وينبغي تأكيد أن استخدام هذا الأسلوب يحتاج تدريبًا، وممارسة؛ لكي يمكن تطبيقه بصورة صحيحة، ومدققة، كما يحتاج في فضائنا البحثي العربي - على وجه الخصوص - التعاون بين مختلف الأكاديميين؛ لنشر، وتوسيع دائرة العناية بالبحث النوعي من جهة، وأسلوب تحليل المحتوى النوعي من جهة أخرى.

نسأل الله العلي القدير أن ينفع بهذا الإصدار، ويجعل له القبول والإنتشار ويجعل أجر من عمل به في ميزان حسناتهم، ويرزقنا العلم النافع، والاخلاص في القول والعمل، وآخر دعوانا إن الحمدلله رب العالمين.

د غازي عنيزان الرشيدي

23/3/2023

1 رمضان 1444هـ

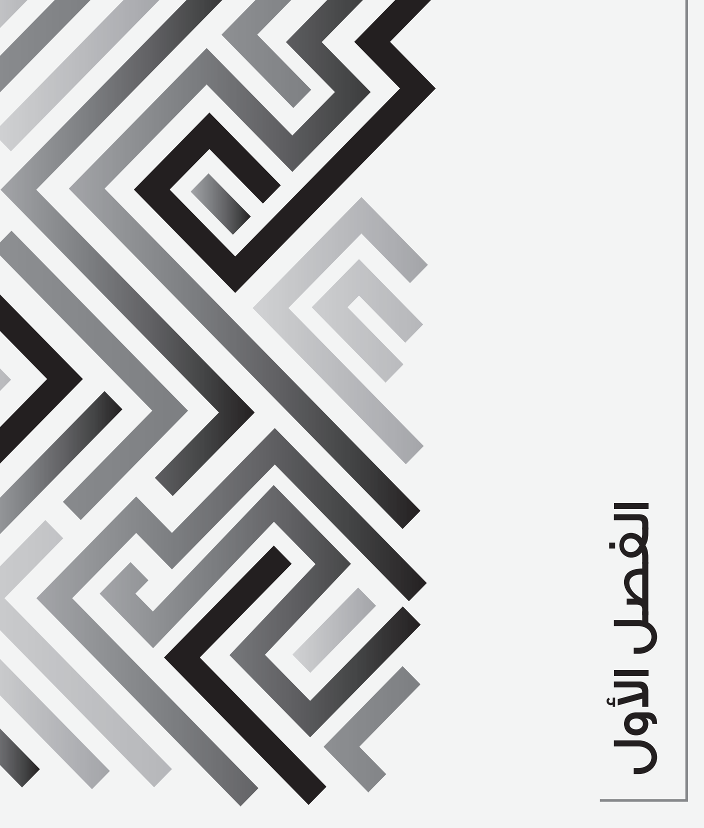


القسم الأول

الإطار النظري لأسلوب تحليل المحتوى النوعي

الفصل الأول: أسلوب تحليل المحتوى النوعي: رؤية تحليلية

الفصل الثاني: أسلوب تحليل المحتوي النوعي: مداخله، مصادر ومعايير الوثائق التي يتعامل معها



الفصل الأول

أسلوب تحليل المحتوى النوعي: رؤية تحليلية

- تحليل المحتوي النوعي: النشأة، والتطور
- الأساس المنطقي لأسلوب تحليل المحتوى النوعي
- مشكلة الدراسة وأسئلتها
- أهمية الدراسة
- منهجية الدراسة
- عرض ومناقشة النتائج
- الموثوقية في مرحلة الإعداد
- خلاصــــة
- مراجع الفصل الأول

د. غازي عنيزان الرشيدي

مجلة كلية التربية في العلوم التربوية - جامعة عين
شمس - مجلد ٤٥، العدد الأول، ٢٠٢١

الملخص

يعد أسلوب تحليل المحتوى النوعي أداة بحثية مهمة من أدوات البحث النوعي المستخدمة على نطاق واسع في بحوث ودراسات الحالة، والدراسات الإثنوجرافية، ويجرى استخدامها في مختلف التخصصات العلمية، والإنسانية.

وقد هدفت الدراسة الحاضرة إلى تقديم رؤية تحليلية عن هذا الأسلوب؛ من خلال تحليل مضمون، ومحتوى 22 دراسة وثائقية، جرى استخدام أسلوب تحليل المحتوى الاستقرائي - في مراحلها المتعددة؛ من إعداد، وتنفيذ، وعرض للنتائج؛ باتباع بعض الخطوات الإجرائية المقترحة من قبل كل من: Zhang and Wildemuth (2016) في عملية ترميز البيانات وتشفيرها، وجمعها في أنماط، وموضوعات رئيسة كانت هي مدار العناية في هذه الدراسة.

ومن ثم؛ فقد تناولت الدراسة - بالتحليل - أسلوب تحليل المحتوى النوعي، والغرض من استخدامه، وأنواعه، والفرق بينه وبين تحليل المحتوى الكمي؛ ومن ثم بيان إيجابياته، وسلبياته.

الكلمات المفتاحيه

البحث النوعي - أسلوب تحليل المحتوى النوعي - تحليل المحتوى الاستقرائي - تحليل المحتوى الاستنباطي.

Qualitative Content Analysis : Analytical Perspective

Abstract:

Qualitative content analysis is an important research tool widely used in case studies as well as ethnographic studies. It is extensively used in different scientific and humanistic disciplines.

The present study aimed at articulating and clarifying this method by analyzing the content of 22 documented studies used the inductive content analysis method adhering to the procedural steps suggested by Zhang and Wildemuth (2016) in the process of coding data, major patterns and topics was emerged. The study discussed the concept of qualitative content analysis, the purpose of its use, types, the difference between it and quantitative content analysis, its pros and cons.

Key words: qualitative research - qualitative content analysis - inductive content analysis - deductive content analysis.

الفصل الأول

أسلوب تحليل المحتوى النوعي: رؤية تحليلية

مقدمــة

ويعد أسلوب تحليل المحتوى النوعي qualitative content analysis أداة رئيسة من أدوات البحث النوعي لا تقل أهمية عن أداتي: المقابلة، والملاحظة؛ بل إن إتقانها صار شرطًا لازمًا لكل من يرغب من الباحثين في استخدام أداتي: المقابلة والملاحظة، ?أو استخدام دراسة الحالة، والمنهج الإثنوجرافي؛ لأن أسلوب تحليل المحتوى النوعي هو السبيل للتعامل مع المعلومات والبيانات التي يتم جمعها، وتحليلها؛ وفق آلية منسقة ومحكمة جرى تطويرها، وتجربتها خلال السنوات الماضية من قبل أهل الاختصاص في هذا المجال.

تحليل المحتوي النوعي: النشأة، والتطور

رأى كل من: Kohlbacher (2006)، White and Marsh (2006)، Gavora? (2015) أن استخدام أسلوب تحليل المحتوى النوعي، وتطوره يرتبط - بشكل أساس - بتطور وسائل الإعلام، وعلم السياسات الدولية؛ فقد اكتسب أهميته في النصف الأول من القرن العشرين مع التوسع الهائل في الاتصال الجمهوري؛ حيث ركز الباحثون الأوائل على تحليل محتوى النصوص الواردة في الصحافة المكتوبة، أو الرسائل والخطابات السياسية، كما انصبت عنايتهم على تحليل المحتوى المرئي؛ مثل: الصور، والرسومات، ومقاطع الفيديو؛ حيث كان الأسلوب الكمي في تحليل المحتوى هو السائد في ذلك الوقت.

واستخدم الباحثون أسلوب تحليل المحتوى الكمي في كثير من المجالات؛ مثل: الأنثروبولوجيا، ودراسات المكتبات والمعلومات، والإدارة والعلوم السياسية، وعلم النفس، وعلم الاجتماع، والإعلام، وعلم الادارة، والتمريض، والطب؛ حيث انصبت العناية البحثية على تكييف تحليل المحتوى؛ ليناسب الاحتياجات الفردية للأسئلة والاستراتيجيات البحثية الخاصة بهم، كما طوروا مجموعة من التقنيات، والأساليب؛ لتحليل النص (White & Marsh, 2006)، وخلال العقود القليلة الماضية شهد استخدام أسلوب تحليل المحتوي نمواً مطرداً (Neuendorf, 2002).

ومع ظهور المنهجية النوعية، وتطور استعمالها في جمع المعلومات، وتحليلها في فترة السبعينيات؛ تأثر استخدام أسلوب تحليل المحتوى - بشكل كبير- بهذه المنهجية، ولم يعد قادراً على مقاومة تأثيرها؛ لذلك حاول التكيف معها. وبما أن الأسلوب النوعي في تحليل المحتوى يختلف - بشكل كبير- عما هو موجود في البحث الكمي؛ فقد بدأ تحليل المحتوى النوعي يأخذ هوية جديدة، ولا يزال يكافح؛ لتحديدها (Gavora, 2015).

فالوثائق، والمستندات الضخمة التي كان يجمعها الباحثون النوعيون؛ من خلال إجراء المقابلات شبه المقننة أو المفتوحة؛ والتي كانت تحتوي - أحيانًا - مئات الصفحات، فضلاً عن الملاحظات التي يدونها الباحثون الإثنوجرافيون في دراستهم الثقافات، والوثائق التي كانت تنشرها المؤسسات، والهيئات، والوزارات، ومختلف الجهات؛ كلها كانت تحتاج نوعًا من التحليل النوعي، يتناول - بعمق - دلالات المعاني، ويسبر أغوار النص؛ للوصول إلى الفئات المطلوبة؛ وهذا ما جعل أسلوب تحليل المحتوى النوعي أسلوبًا مرغوبًا، ومطلبًا ملحًا عند كثير من الباحثين، والمنظمات البحثية، كما ساعد طغيان انتشار النشر الإلكتروني في العقد الماضي، وتزويده الفضاء البحثي بعدد، وكم هائلَين من الوثائق، والمستندات؛ إلى زيادة الحاجة إلى هذا النمط من التحليل.

الأساس المنطقي لأسلوب تحليل المحتوى النوعي

يرجع الأساس الذي جرى - بناءً عليه - الاعتماد على هذا الأسلوب في تحليل المحتوى؛ بما جعل منه خياراً رئيسًا، ومهمًا؛ إلى مسألتين:

الأولى: أن الوثائق، والمستندات التي يتعامل معها الباحث النوعي قد تكون هي المصدر الوحيد لجمع المعلومات (Bowen, 2009)؛ فالبحث الذي يعتمد على طريقة التاريخ الشفهي Oral History في جمع المعلومات من الأشخاص الذين عايشوا

الأحداث، أو الباحث الذي يستخدم المنهج التاريخي الوثائقي في بحثه عن إجابة لأسئلته، أو الباحث الإثنوجرافي الذي يعايش - ثقافة مجتمع من المجتمعات، ويبدأ بتدوين كل ما تقع عليه عيناه، جميعهم يواجهون كمًّا كبيرًا من الأوراق، والوثائق، والمستندات التي تحتاج تعمقًا في استقراء معانيها، ودلالاتها، ولا يمكن أن يسعفهم في ذلك إلا أسلوب تحليل المحتوى النوعي.

الثانية: أن الوثائق، والمستندات التي يلجأ الباحث النوعي إلى تحليلها قد تساعد في عملية التثليث Triangulation التي ترمي الي توثيق المعلومة، والتأكد منها بطرائق، وأدوات مختلفة؛ وخاصة في منهج دراسة الحالة النوعي؛ لذلك يستخدم الباحثون أسلوب تحليل المحتوي النوعي مع أدوات أخرى؛ كالمقابلة، والملاحظة (الرشيدي، 2020).

برغم قلة استخدام أسلوب تحليل المحتوى النوعي في الكتابات التربوية العربية؛ فقد لوحظ وجود محاولات لاستخدامه في مختلف التخصصات في السنوات القليلة الماضية؛ فقد ناقش كل من: Elo & Kyngas (2008) العملية الإجرائية لأسلوب تحليل المحتوى النوعي، وآلية عمل كل من النمطين: الاستقرائي، والاستنباطي، وأوضحا أنهما يمران بثلاث مراحل رئيسة؛ هي: الإعداد، والتنظيم، وعرض النتائج؛ حيث يتشابهان في مرحلة الإعداد؛ ففي تحليل المحتوى الاستقرائي تستمد المفاهيم من البيانات، على حين يستخدم تحليل المحتوى الاستنباطي عندما تستند عملية التحليل إلى نظرية، أو دراسات سابقة.

وهدفت دراسة "موريتي، وزملاؤه" (Moretti et al., 2011)؛ إلى وصف الإجراءات المنهجية لأبحاث مجموعة التركيز focus group في عدة بلدان مختلفة؛ باستخدام أسلوب تحليل المحتوى النوعي؛ حيث طُبِّق أسلوب تحليل المحتوى النوعي الاستقرائي inductive content analysis على عينة من 27 دراسة، استخدمت طريقة مجموعة التركيز؛ كنمط من أنماط المقابلات، أجريت في ثلاثة بلدان مختلفة؛ حيث أوضحت الدراسة إمكانية تحليل بيانات مجموعة التركيز التي تم الحصول عليها من عدة دراسات دولية بطريقة منهجية، تجمع بين التدقيق العلمي وغزارة، وثراء البيانات التي يمكن الحصول عليها من المنهجيات النوعية.

واستعرض Ibrahim (2012) - في دراسته بشكل نقدي - أسلوب التحليل الموضوعي Thematic Analysis في البحث النوعي؛ من خلال وصف إجراءاته، وعملياته؛ عن طريق تحليل الدراسات ذات الصلة بهذا الموضوع. وأظهرت نتائج الدراسة

النقدية أن عملية التحليل الموضوعي تُعد أكثر ملاءمة لتحليل البيانات التي يكون هدف البحث فيها استخلاص المعلومات؛ لتحديد العلاقة بين المتغيرات، ومقارنة المجموعات المختلفة من الأدلة التي تتعلق بمواقف مختلفة في الدراسة نفسها.

وأكدت دراسة "إلو، وزملاؤه" (Elo et al., 2014) أن أسلوب تحليل المحتوى النوعي قد نال قبولاً، وحضوراً كبيرين في الكتابات التربوية غير العربية منذ زمن طويل، كما أكدوا كيفية تحقيق عامل الموثوقية في أسلوب تحليل المحتوى النوعي؛ من خلال تحليلهم مضامين ما جاء في الدراسات، والوثائق السابقة التي استخدمت هذا الأسلوب، وقد قدموا لائحة مفصلة في كيفية تحقيق هذه الموثوقية في مراحل تحليل المضمون النوعي الثلاث؛ وهي: الإعداد، والتنظيم وكتابة التقارير، والنتائج.

وقدَّمت دراسة "بن طبة" (2015) - وعنوانها: "تحليل المحتوى في بحوث الاتصالات مقاربة بين الإشكاليات والصعوبات" - لمحة تاريخية عن هذا الأسلوب، ومراحل نشأة هذا المفهوم؛ بدءًا من إرهاصات التطبيق، مروراً بمرحلة التأسيس، ثم مرحلة النضج والتطوير، ثم خطوات تحليل المحتوى؛ مركزةً على المراحل الأربع الأخيرة فقط.

وقدمت دراسة (Bengtsson 2016) وصفًا لعملية تنظيم، وتطوير الدراسة البحثية التي تستخدم أسلوب تحليل المحتوى؛ عن طريق التركيز على المصداقية طوال مرحلة إجراء الدراسة؛ مؤكدةً أنه يجب تحديد الموارد الخارجية، والداخلية، وأن ينظرالباحث إلى تجربته الخاصة بشأن الظاهرة المراد دراستها؛ حتى يقلل من أي تحيز يمكن أن يحدث؛ بناء علي هذه التجربة، وأوضحت الدراسة أن الغرض من تحليل المحتوى هو: تنظيم المعنى، واستخلاصه من البيانات التي يجرى جمعها، وأكدت أنه على الباحث أن يختار ما بين: التحليل الواضح manifest analysis، والتحليل الكامن latent analysis.

أما دراسة "العزاوي" (2017) عن البحث الكيفي في العلاقات العامة؛ فقد أجرت تحليلاً لمضمون بحوث العلاقات العامة في العراق في الفترة ما بين: 1989- 2016، وأظهرت النتائج أن الباحثين - في مجال العلاقات العامة في العراق - لم يولوا أساليب البحث النوعي عنايةً كبيرةً؛ حيث استخدم 1.2% فقط منها هذا الأسلوب.

واستخدمت "الحبابي" (2017) أسلوب تحليل المحتوى النوعي؛ لتحليل واقع الاتجاهات البحثية في مجلة العلوم التربوية والنفسية على مدى 15 عامًا، وأظهرت النتائج أن استخدام البحوث النوعية لم يتجاوز 2% من جملة البحوث المستخدمة، كما أن استخدام أسلوب تحليل المحتوى، والمضمون لم يتجاوز 7.5% من جملة الأدوات المستخدمة، وكان - في غالبه - تحليلَ محتوى كميًا.

وأجرت "الرميضي" (2018) دراسة عن اتجاهات البحث التربوي في رسائل الماجستير في تخصصي: أصول التربية، والإدارة التربوية بكلية التربية بجامعة الكويت؛ مستخدمةً أسلوب تحليل المحتوى النوعي، وأظهرت النتائج تبني الغالبية العظمى من طلاب الدراسات العليا المنهجية الكمية في البحث؛ على حين لم تتجاوز الأطروحات التي استخدمت المنهج النوعي 6.5%.

فيما دارت دراسة "يوسف" (2019) على كيفية تجاوز إشكالية الكمي، والكيفي في تحليل المضمون؛ مؤكدةً أن هذا الأسلوب يمثل تقنية، تضم مجموعة أدوات، يعتمدها الباحث عند مقاربته أي مضمون يريد استنطاقه، ثم عرجت إلى الحديث عن البعد الكيفي في تقنية تحليل المضمون، ودعت إلى ضرورة التزاوج، والدمج بين الكمي، والكيفي في تقنية تحليل المضمون، وأكدت الدراسة - أيضًا - أن هذه التقنية، والأسلوب يمكن أن تجيب عن كثير من أصناف الإشكاليات التي تطرحها موضوعات؛ مثل: تحليل الخطاب، والحملات الإعلامية.

وتناولت الدراسات المستعرضة منهجية البحث النوعي، وأسلوب تحليل المحتوى النوعي؛ ففي الدراسات العربية جرى تناول هذه القضية بشيء من العمومية؛ حيث أكدت دراسات كل من: "العزاوي"، و"الحبابي" (2017)، و"الرميضي" (2018)؛ ندرة استخدام منهج البحث النوعي إجمالاً في البحوث، والدراسات العربية، وكذلك ندرة تناول أسلوب تحليل المحتوى النوعي.

وغلب على الدراسات غير العربية التركيز على هذا الأسلوب بشكل ممنهج، وتفصيلي؛ حيث تناولت هذه الدراسات الخطوات الإجرائية اللازمة لتطبيق هذا الأسلوب، وتناولت -بشكل متواتر- قضية الموثوقية، والمصداقية في مراحل تطبيق هذا الأسلوب. وتتشابه الدراسة الحاضرة مع أهداف الدراسات غير العربية المستعرضة؛ من حيث التركيز على أسلوب تحليل المحتوى النوعي، وتناول عديد من الجوانب، والموضوعات، والقضايا المتعلقة به.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

لقد أدت نشأة منهجية البحث النوعي، وتطورها، واستعمالها في الدراسات، والبحوث في الميادين العلمية، والإنسانية؛ إلي إحداث تغيير كبير في الفكر البحثي؛ من حيث الهدف، والوسيلة، والنتائج؛ فقد احتاج أنصار هذه المنهجية البحثية إلى حوالي عقدين من الزمان حتى تم الاعتراف بها؛ كرافد رئيس في عملية البحث العلمي؛

لتنتشر- بعدها - العناية بمنهج البحث النوعي في شتى المعارف والتخصصات، ويلقى رواجًا في عديد من مؤسسات البحث العلمي حول العالم؛ حيث أفردت له المؤتمرات، وتصدى لدراسته كثير من المجلات البحثية المتخصصة، وصارت معظم المجلات العلمية تقبل التعامل مع مخرجات هذا المنهج؛ بل صار بعضها يفضله على البحث الكمي؛ كمعيار من معايير القبول للنشر (Reay,2014) (Devetak et al., 2010)

وفضلاً عن ذلك؛ فقد صارت الجامعات تتسابق؛ لتقديم البرامج والدورات للتعريف بهذه المنهجية؛ بل إنها صارت أحد المتطلبات الرئيسة في كثير من برامج الدكتوراه في الجامعات المختلفة، واستغرق ظهور هذا المنهج، وتوسعه أكثر من ثلاثة أو أربعة عقود، نتج عنها عدد لا يحصى من الإسهامات العلمية؛ من أبحاث، ودراسات، ورسائل ماجستير ودكتوراه.

وفي المقابل لا يزال الواقع البحثي العربي يتعامل ببطء، وحذر شديدين مع هذه المنهجية؛ إما لعدم معرفة طبيعتها، ولا إجراءاتها؛ لأن أغلبية مصادرها غير عربية، أو لعدم توافر ممارسين مدربين على هذا النوع من المنهجية البحثية، يتولون مسؤولية التبشير بها، وبكيفية تطبيقها، والاستفادة منها (الزايدي، 2019)؛ باستثناء عدد قليل من الجامعات العربية التي هيأت لطلابها فرصة استكمال دراساتهم العليا في الجامعات الغربية؛ ومن ثم أتيحت لهم فرصة التواصل بفاعلية مع هذه المنهجية؛ من خلال البرامج، والدورات التي اجتازوها.

وهكذا تأتي هذه الدراسة؛ محاولة لسد الفجوة في الكتابات التربوية العربية التي تتناول جوانب منهج البحث النوعي؛ أملا في الإسهام في زيادة الوعي، والمعرفة بأساليب البحث، وطرائقه في هذه المنهجية؛ خاصة وأن الباحث -من خلال إشرافه على أطروحات الماجستير طوال عقد من الزمن- وجد رغبة لدى الطلاب لتبني هذه المنهجية، وأنهم قد واجهوا -وما زالوا يواجهون- تحديات كثيرة، يأتي في مقدمتها: قلة المصادر العربية في هذا المجال.

ترمي الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مفهوم أسلوب تحليل المحتوى النوعي؟
2. ما الغرض، والهدف من أسلوب تحليل المحتوى النوعي؟
3. ما الفرق بين أسلوبي تحليل المحتوى: النوعي، والكمي؟
4. ما إيجابيات أسلوب تحليل المحتوى النوعي، وسلبياته؟

أهمية الدراسة

من المأمول أن تزيد نتائج هذه الدراسة من رصيد الوعي، والإدراك لدى الباحثين، والأكاديميين العرب بأهمية، وفائدة الاعتماد على البحث النوعي؛ كمسار فعال، ومتماسك في دراسة الظواهر؛ حيث لا يزال هذا المسار يسير بخطى متباطئة في واقعنا البحثي العربي (العمري، ونوافلة، 2011)، (المالكي، 2014)، (عويس، 2016).

ويؤمل - كذلك - أن تمثل هذه الدراسة إضافة للحراك البحثي النوعي في مجال إنتاج الدراسات، والمؤلفات المتعلقة بمختلف جوانب هذه المنهجية (الرشيدي، 2017 - 2019 - 2020). وفضلاً عن ذلك، يمكن أن تعود نتائج هذه الدراسة بالنفع، والفائدة على طلاب الدراسات - العليا، والأكاديميين في مجال التربية، والعلوم الإنسانية، والعلمية؛ بما يعينهم على الفهم المدقق لواحدة من أهم الأدوات البحثية المستخدمة في منهجية البحث النوعي.

وهكذا، تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية القضية التي تتناولها؛ فمعرفة كيفية تطبيق هذا الأسلوب صارت شرطًا واجبًا ابتداءً، وملزمًا انتهاءً - كما يقول فقهاء الأصول - لكل من يرغب في استخدام منهج البحث النوعي؛ فالكم الكبير من الوثائق التي يجمعها الباحث النوعي - من خلال المقابلات النوعية، والملاحظات التي يدونها الباحثون الإثنوجرافيون المعنيون بدراسة الثقافات - تحتاج آلية، وطريقة، وإجراءات في تحليلها، واستنباط المعاني من مضامينها، وأسلوب تحليل المحتوي النوعي هو الكفيل بأداء هذه المهمة.

منهجية الدراسة

جرى استخدام المنهج الوصفي التحليلي؛ نظرًا لتركيز الدراسة الحاضرة على الجانب النظري في أسلوب تحليل المحتوى النوعي، واستُخدمت الطريقة النوعية في جمع المعلومات؛ من خلال تطبيق أسلوب التحليل النوعي الاستقرائي في مراحل الدراسة المتعددة؛ من إعداد، وتنفيذ، وعرض النتائج؛ حيث اتُّبعت بعض الخطوات الإجرائية التي اقترحها كل من: Zhang and Wildemuth (2016) لاستخدام هذا الأسلوب في تحديد الوثائق المطلوب تحليلها، والتعامل معها (مرفق 1)، وبلغت 22 وثيقة - جميعها باللغة الإنجليزية - تلى ذلك تحديد الموضوع Theme؛ كوحدة تحليل؛ ومن ثم البدء في عملية الترميز والتشفير Coding، وتوزيع الموضوعات التي جرى ترميزها على وحدات رئيسة، صارت هي مدار تركيز الدراسة الحاضرة، وعنايتها؛ وللتأكد من مدى مصداقية أسلوب تحليل المحتوى النوعي، وموثوقيته؛ استُخدم النموذج الأشهر الذي قدمه "إلو، وزملاؤه" (Elo et al., 2014)؛ لبلوغ هذا الهدف في مراحل الأسلوب الثلاث: الإعداد، والتنفيذ، وعرض النتائج.

عرض ومناقشة النتائج

يتناول - في هذا الجزء - عرض ومناقشة نتائج الدراسة، وأهم القضايا المرتبطة بأسلوب تحليل المحتوى النوعي؛ التي ظهرت؛ من خلال التحليل الموضوعي للوثائق، والمستندات ذات الصلة:

أولاً: تحديد مفهوم أسلوب تحليل المحتوى النوعي

(Definition of qualitative content analysis (QCA)

تشير الكتابات التربوية المتعلقة بالبحث النوعي - وبخاصة أسلوب تحليل المحتوى النوعي - إلى تعدد معاني المفهوم، ومضامينه (الماصدقات؛ كما يقول المناطقة)، ويتضمن الجدول رقم (1) أبرز تلك المعاني، والمضامين التي يشير إليها استخدام المفهوم:

جدول رقم (1): مفهوم أسلوب تحليل المحتوى النوعي

م	دلالات المفهوم	المصـــدر
1	تحليل المحتوى تقنية بحثية، تجعل من المضامين الاستدلالية للنصوص، أو أي مادة أخرى؛ أمرًا ذا مغزى، وفائدة.	Krippendorff (2004)
2	فحص مفصل، ومنهجي لمحتويات مجموعة معينة من المواد؛ لتحديد الأنماط، والموضوعات، أو التحيزات.	Leedy and Ormrod (2019)
3	طريقة لتحليل وسائل التواصل: المكتوبة، أو اللفظية، أو المرئية.	Mohajan (2018)
4	طريقة بحثية للتحليل المدقق، والمنهجي للوثائق المكتوبة.	Wach (2013)
5	طريقة بحثية جذابة؛ بسبب تقديمها نموذجًا للتحليل النوعي المنهجي مع إجراءات واضحة؛ للتحقق من جودة التحليل الذي تم إجراؤه.	Joffe and Yardley (2004)
6	طريقة بحثية مرنة، يمكن تطبيقها على عدد من مشكلات الدراسات، وقضاياها المتعلقة بتخصيص المعلومات؛ إما كطريقة وحيدة، أو بالاشتراك مع طرائق بحثية أخرى.	White and Marsh (2006)
7	طريقة بحثية للتفسير الذاتي لمحتوى الوثائق، والبيانات النصية؛ من خلال عملية التصنيف المنظم للترميز، وتحديد الموضوعات، والأنماط.	Hsieh and Shannon (2005)
8	عملية تخفيض منطقية للمواد، والوثائق النوعية تحاول تحديد المعاني، والأنساق الأساسية.	Patton (2002)
9	تحليل الوثائق، والمستندات إجراء منهجي؛ لمراجعة، أو تقييم هذه الوثائق المكتوبة منها، أو الإلكترونية؛ من خلال الإنترنت.	Bowen (2009)
10	تحليل المحتوى النوعي نهج بحثي؛ لوصف البيانات النصية، وتفسيرها؛ باستخدام عملية منهجية للترميز، والتفسير، تهدف إلى تطوير المعرفة، والفهم للظاهرة قيد الدراسة.	Assarroudi et al. (2018)
11	تحليل المحتوى النوعي منهجية بحثية، أو إجراء تحليل منهجي ونظامي، وتفسير لمحتويات النصوص؛ من كلمات، وعبارات، وبيانات، واتصالات، ووثائق، وغيرها، أو صور، أو مقاطع فيديو، أو أي وقائع أخرى دون تضمين للأرقام، أو تحديد كمي في هذا التحليل.	Mayring (2000)

من خلال الاستخدامات السابقة للمفهوم في سياقات مختلفة - كما وردت في الجدول أعلاه - يمكن الوقوف على مجموعة من الخصائص، والسمات التي ينطوي عليها مفهوم أسلوب تحليل المحتوى، وتحليل الوثائق النوعي؛ والتي يأتي في مقدمتها أنه:

1- منهجية بحثية: جرى التأكيد - في الاستخدامات المتعددة، والمتنوعة للمفهوم - لطبيعة أسلوب تحليل المحتوى النوعي، والإطار الذي يعمل من خلاله؛ حيث اقترن مضمون هذا الأسلوب - بشكل متكرر- بالمنهجية البحثية، وأنه يشكل أداة بحثية مكتملة الأركان، يمكن الاعتماد عليها، والاستفادة منها في القضايا المتعلقة بالتعامل مع تحليل النصوص، والوثائق.

لذلك جرى - ويجري - استخدامه بشكل مكثف في الدراسات النوعية في أطروحات الماجستير، والدكتوراه في مختلف التخصصات، كما توسع استخدامه في البحوث، والدراسات الرصينة الموجودة في قواعد البيانات العالمية المتخصصة بنشر الأبحاث ذات الجودة؛ كقواعد: Scopus، وArt Humanities Citation Index (AHCI) Social Sciences Citation Index (SSCI)

2- أداة تعتمد على مهارات التفكير العليا: يهدف أسلوب تحليل المحتوى النوعي، ويرمي إلى تحليل مضامين النصوص والوثائق، وتفكيكها؛ عن طريق عملية التشفير، والترميز إلى موضوعات، ووحدات صغيرة؛ ومن ثم إعادة تركيبها، وجمعها في وحدات أكبر بطريقة، تجعل محتوى هذه النصوص، والوثائق منتجًا ذا معنى، ومغزى؛ ومن ثم يمكن الاستفادة منها.

ومن ثم يُعد أسلوب تحليل المحتوي النوعي - بهذه الطريقة، والآلية - هو التطبيق العملي لمهارات التفكير العليا التي ذكرها "بلوم"؛ وهي - على الترتيب - مستويات: التحليل، والتركيب، والتقويم.

3- منهجية منظمة: ركزت الدراسات التي تناولت مفهوم أسلوب تحليل المحتوى النوعي على مدى التدقيق، والتنظيم الذي يتعامل به هذا الأسلوب في أثناء تحليل محتوى النصوص، والوثائق؛ حيث يعتمد على تصنيف النصوص، وترميزها، وتحديد الموضوعات Themes، والأنماط Patterns بطريقة مدققة، ومنهجية، تمتاز بالعمق، والتعقيد أحيانًا؛ من خلال مجموعة من الإجراءات المحددة سلفًا بتدقيق من قبل الباحث قبل البدء في جمع البيانات، والوثائق.

إن المنهجية المنظمة لمثل هذه الأداة تثير التساؤل في مدى تمكُّن أي باحث من التعامل مع هذه الأداة؛ حيث أثار Neuendorf (2002) هذا التساؤل؛ عندما ناقش ادعاء من يرون أن هذه الأداة من السهولة بمكان؛ بحيث يمكن لكل باحث التعامل معها، وقد فند - في دراسته - مثل هذه الادعاءات.

وتجدر الإشارة إلى أن إجراءات أسلوب تحليل المحتوى النوعي المتبعة تعكس -في وضوح- مدى تمكن الباحث من مهارات التفكير العليا - وبخاصة مهارتا: التحليل، والتركيب اللتان تمتاز بهما هذه الأداة - فالمنهجية المنظمة لهذا الأسلوب تظهر؛ من خلال عملية التحليل، والتفكيك لمحتويات النصوص، والوثائق إلى محتويات، وموضوعات أصغر تؤدي -في المحصلة النهائية- إلى تخفيض عدد القضايا المراد التركيز عليها، وبعد ذلك يعاد تركيبها، وتجميعها على هيئة قضايا، وأنماط كلية، تعطي القضية المراد تناولها معنى، وتصوراً شمولياً؛ فـ "بعكس الطرائق النوعية الأخرى لتحليل البيانات التي تفتح البيانات - وتضيف إليها أحياناً - فإن تحليل المحتوى النوعي يساعد في تقليل كمية المواد" (Schreier, 2014 : 171).

4- يتعامل مع أشكال متعددة من الوثائق: يشير استقراء الاستخدامات المختلفة للمفهوم إلى أن الوثائق، والنصوص التي تتعامل معها أداة تحليل المحتوى النوعي تأخذ أشكالاً متعددة، ومتنوعة؛ مما يدل على مرونة هذه الأداة، وتكيفها مع مختلف أشكال الوثائق، والنصوص المرئية، والمقروءة، والمسموعة؛ حيث تتعامل مع الوثائق، والكتب بمختلف أنواعها: المطبوعة، أو المنشورة في الفضاء الإلكتروني الواسع (الإنترنت)، وقد تتضمن هذه الوثائق صوراً، أو مقاطع فيديو، أو رسومات، أو غيرها من النصوص المسجلة.

5- أداة، وأسلوب يستخدم في مختلف التخصصات: تشير الاستخدامات الواردة أعلاه إلى أن أسلوب تحليل المحتوى النوعي يمثل أسلوباً واسع الانتشار، والاستخدام في مختلف التخصصات؛ ما بين: الطب، والتمريض، والدراسات المتعلقة بالاتصالات، ونظم المعلومات، والدراسات الإنسانية، والاجتماعية، وغيرها.

وتتعامل هذه التخصصات مع عدد لا متناه من الوثائق، والنصوص التي تحتاج تحليلاً، وتفسيراً لأهم ما ورد بها من معانٍ، ومضامين؛ مما يزيد من مدى انتشار هذه الأداة، وشهرتها، وقد يفسر السر وراء الطلبِ المتزايد على استخدامها.

6- أداة بحثية قائمة بذاتها، ومساندة لغيرها: يتضح من الجدول السابق أن هذه الأداة يمكن الاعتماد عليها في الدراسات البحثية؛ كمصدر وحيد لجمع البيانات، وتحليلها،

ويمكن أن تسهم - كذلك مع غيرها من الأدوات البحثية الأخرى- في دعم البحوث، والدراسات؛ كما هو الحال في منهج دراسة الحالة النوعي.

7- أداة، وأسلوب تستخدم تسميات مختلفة: تشير الكتابات التربوية التي تتعامل مع هذه الأداة، أو الأسلوب إلى أنها تتعامل معها تحت تسميات، ومترادفات مختلفة؛ فبعضها يستخدم مصطلح تحليل الوثائق، والمستندات النوعية Qualitative Document Analysis (QCA) (Wach, 2013)، وبعضها الآخر يستخدم مصطلح Qualitative Thematic Analysis (Braun & Clarke, 2006)؛ فيما يستخدم آخرون مصطلح محتوى البيان Manifest Content الذي يشير إلى المعلومات التي يمكن استخراجها - بسهولة - من النص؛ بعكس المحتوى الكامن latent الذي لا يمكن ملاحظته بشكل مباشر (Cash & Snider, 2014)، والمحتوى الكامن غالبًا ما يستخدم في الدراسات المتعلقة بالتصميم design domain، وهناك من يستخدم مصطلح تحليل الخطاب؛ كما في الدراسات المتعلقة بالإعلام والاتصالات، وهناك من يستخدم مصطلح التحليل النصي (Textual Analysis (White & Marsh, 2006

وهذه التسميات المتعددة تتشابه، وتختلف فيما بينها في بعض الجوانب؛ وبرغم ذلك فما يميزها جميعًا هو تشابهها في عمومية المادة التي تتعامل معها - وهي الوثائق باختلاف أنواعها - كما تتشابه في أسلوب التحليل الذي يعتمد على المحتوى مع اختلاف نمط التحليل، وإجراءاته (Joffe & Yardley, 2004) Vaismoradi & Snelgrove, (2019)

وبناءً على ما تقدم؛ يميل الباحث إلى استخدام مصطلح تحليل الوثائق، والمستندات - ((QDA؛ كمظلة يمكن أن تجمع أغلب هذه المصطلحات، والتسميات المختلفة - الذي يركز على المحتوى content؛ لذا فهذه الأداة تعتمد - في جمع المعلومات - على الوثائق، والمستندات بمختلف أنواعها، فضلا عن تحليل المحتوى في أثناء عملية "التفسير الذاتي لمحتوى البيانات النصية التي تتم؛ من خلال التصنيف المنظم لعملية التشفير والترميز، وتحديد الموضوعات أو الأنماط " (Hsieh & Shannon, 2005: 1278).

ثانيًا: مقاصد، وغايات أسلوب تحليل المحتوي النوعي:

رأى Bryman (2004) أن أسلوب تحليل المحتوى النوعي للوثائق ربما يكون الأكثر انتشاراً بين أدوات البحث النوعي، وأنه يتضمن بحثًا عن الموضوعات الأساسية في المواد التي جرى تحليلها. وتكمن قوة أسلوب تحليل المحتوي النوعي - كما أكد Kohlbacher (2006) - في أنه أداة بحثية شديدة الانضباط بشكل منطقي، وأن المادة التي يتعامل معها يجرى تحليلها خطوة بخطوة؛ فالأساس المركزي - في هذا النظام- هو نظام الفئات -Cat

egory System الذي يطوَّر من قبل الباحث في أثناء إجرائه عملية التحليل، فضلا عن اتباعه نظام الترميز، والتصنيف؛ لتحويل الموضوعات الواردة في الوثائق إلى فئات أكثر تحديداً، وأصغر من حيث الكمية؛ وبرغم ذلك فإنها تقدم للباحثين طريقة، وأسلوبًا مرنًا، وعمليًا؛ لتطوير المعرفة بالتجربة الإنسانية، وتوسيعها (Hsieh & Shannon, 2005)

ومن ثم يمكن تحديد مقاصد، وغايات استخدام أسلوب تحليل المحتوي النوعي للوثائق، والمستندات في مجموعة من العناصر؛ على النحو الآتي:

1. تحديد الموضوعات، أو الفئات المهمة المتضمنة في المحتوى الذي يجرى تحليله، وتقديم وصف مدقق، وشامل للواقع الاجتماعي الذي جرى استقراؤه؛ من خلال هذه الموضوعات (Zhang & Wildemuth, 2016) ويُعدُّ هذا الهدف من أهم الأسباب التي تدفع الباحثين النوعيين إلى الاعتماد على أسلوب تحليل المحتوى النوعي؛ لأن الباحث - في أثناء عملية جمع المعلومات - يضطر إلى التعامل مع كمية كبيرة من الوثائق، والمستندات، والكتب، والتقارير المستقاة؛ إمَّا من المقابلات شبه المقننة، أو المقابلات المفتوحة، أو المذكرات المأخوذة من الملاحظات، أو مختلف أنواع الوثائق المدرسية، والبحثية، أو تقارير مختلفة من جهات عدة؛ مما قد يحتاجه الباحث.

وللاستفادة من هذه الوثائق، والمستندات، وما ورد فيها من موضوعات؛ فإن الأمر يتطلب إجراء عملية منظمة، ومنسقة ?من التحليل النوعي الذي يرمي إلى تفتيت هذه الكميات الهائلة من المعلومات، وتجزئتها إلى فئات أصغر، يمكن السيطرة عليها، والتعامل معها بفاعلية أكبر.

2. يمكن أن توفر المستندات، والوثائق بيانات عن السياق الذي يعمل فيه المشاركون في البحث؛ ومن ثم تساعد الباحثين في فهم الجذور التاريخية لقضايا محددة، ويمكن أن تشير إلى الظروف التي تمس الظواهر قيد التحقيق حاليًا؛ حيث يمكن للباحث استخدام البيانات المستمدة من الوثائق - على سبيل المثال - لوضع البيانات التي تم جمعها في أثناء المقابلات في سياقها التي حدثت فيه (Bowen, 2009)

فحين يلجأ الباحث للمقابلة النوعية، أو الملاحظة بالمشاركة في جمع المعلومات - ومن ثم تدوين الملاحظات التي يسمعها، أو يشاهدها - فإنه قد يلاحظ أموراً أخرى، تختص بنوع المكان الذي تجري فيه الدراسة، أو ظروف المكان، أو شكل البيئة التي تجرى فيها الدراسة، أو تعبيرات وجه، وجسم من يقابله أو يلاحظه؛ كل هذه الملاحظات

الضمنية يمكن – عند تحليل محتواها – أن تظهر بصورة أوضح، أو أن يستدل منها على طبيعة السياق الذي تجرى فيه.

3. يمكن أن يوفر تحليل محتوى الوثائق، والمستندات بيانات بحثية تكميلية، تقدم قيمة مضافة لقاعدة المعرفة الخاصة بالبحث، والدراسة التي يتم إجراؤها؛ مثل: كثرة استخدام أسلوب تحليل المحتوى في منهج دراسات الحالة؛ كطريقة للتحقق من النتائج، أو إثبات الأدلة من مصادر أخرى، وقد تستخدم هذه الطريقة في أسلوب التثليث Triangulation الذي يهدف إلى النظر للمعلومة؛ من خلال ثلاث أدوات بحثية مختلفة؛ (Bowen, 2009) لذلك يلاحظ أن أسلوب تحليل الوثائق، والمستندات يُستخدَم بكثرة مع أدوات بحثية أخرى – نوعية كانت، أوم كمية – لبلوغ معرفة أعمق، وأشمل بالظاهرة التي تجرى دراستها، أو التأكد من المعرفة المتوافرة، أو لزيادة كمية المعلومات التي يحصل عليها الباحث.

4. الوثائق المنشورة في الإنترنت (الفضاء الإلكتروني) – والتي يمكن الوصول لها مجانًا – تعد بمئات الآلاف؛ إن لم يكن بالملايين في مختلف التخصصات؛ ولذا فإن الطريق البحثي الأمثل الذي يمكن أن يوفر إمكانية الاستفادة القصوى من هذه الوثائق؛ هو أسلوب تحليل المحتوى النوعي؛ من خلال الخطوات الإجرائية المتبعة في أثناء عملية فرز المعلومات، وتصنيفها، وتحليلها.

فيمكن للباحثين النوعيين الاستفادة من مشروعات تطوير التعليم، أو الممارسات الفعالة في المدارس الناجحة في الأنظمة التعليمية المتقدمة؛ من خلال استخدام أسلوب تحليل المحتوى النوعي في تحليل الوثائق، والدراسات المتعلقة بهذه القضايا، وتعرف الظروف، والبيئة التي تجرى فيها مثل هذه الممارسات الناجحة.

كما أن ميدان التربية المقارنة – الذي يجرى؛ من خلاله المقارنة بين الأنظمة التعليمية المختلفة – يعتمد بشكل رئيس على أسلوب تحليل المحتوى؛ لتحقيق هذا الغرض؛ حيث يتعذر على الباحث – غالبًا –التنقل بين الدول، ورصد تجاربها؛ لذلك يوفر هذا الأسلوب إمكانية هائلة للاستفادة من الفضاء البحثي الواسع، والمنفتح لمن يرغب من الباحثين في استكشافه.

ثالثاً: الفرق بين أسلوب تحليل المحتوي النوعي، والكمي:

يتعامل الباحثون – ممن يتبنون أسلوب تحليل المحتوى – مع كم هائل من الوثائق والنصوص، ويتوزعون في تحليل هذه الوثائق؛ ما بين: التحليل الكمي، والنوعي. وفي هذا السياق أكد Wesly أن كل قراءة للنصوص – في نهاية المطاف – هي عمل نوعي،

حتى عندما يجرى تحويل خصائص معينة للنص في وقت لاحق إلى أرقام، ومن المنطلق نفسه؛ فإن التحليلات النوعية ليست منفصلة بالكامل عن المفاهيم الكمية؛ مثل: مستوى التردد، والتكرار لوحدات التحليل" (Wesly, 11 : 2009)؛ ومن ثم فالوثائق - في ذاتها - ليست نوعية، ولا كمية؛ غير أن طريقة تحليلها هي التي تحدد نمط تحليل المحتوى، وأسلوبه.

إن قولاً كهذا - في نظر الباحث - يُعد صوابًا في بعض جوانبه؛ فتحليل المحتوى في البحث الكمي - كما ذكر - (2014) Schreier يمثل طريقة لجمع البيانات؛ على حين أنه في البحث النوعي طريقة لتحليل البيانات؛ فكلا النمطين يتعامل - غالبًا - مع الوثائق ذاتها؛ غير أن الذي يختلف هو أسلوب تناولهما تلك الوثائق؛ فالوثائق والنصوص أداة لجمع المعلومات، أما نمط التحليل؛ فهو طريقة تحليل هذه الأداة؛ فالنمط الكمي الذي يعتمد على فرز البيانات، وتصنيفها رقميًا؛ أشبه ما يكون بعملية عرض النتائج التي قد تحتاج تفسيراً، وتعليلاً لمضامينها لاحقًا، أما النمط النوعي؛ فهو أسلوب يقفز- مباشرة - إلى مرحلة التحليل المعمق.

ولعله من المفيد - بل والضروري - أن نورد هاهنا ما أشار إليه عديد من المعنيين بأسلوب تحليل المحتوى من فروق بين النمطين: الكمي، والنوعي؛ أمثال: - (White & Marsh, 2006) - (Elo et al., 2008) Schreier, 2014) - (Zhang & Wildemuth, 2016)؛ على النحو الآتي:

1- إن مدخل تحليل المحتوى الكمي استنباطي Deductive، يستند إلى دراسات سابقة تسمح بصوغ فروض بشأن العلاقات بين المتغيرات، أما مدخل تحليل المحتوى النوعي؛ فهو استقرائي Inductive؛ حيث تقود أسئلة البحث عملية جمع المعلومات، وتحليلها؛ وتوجهها؛ إلا أن هناك موضوعات قد تطرأ، وتظهر في أثناء التحليل، وأسئلة أخرى قد تنشأ في أثناء القراءة المدققة للبيانات.

2- تختلف طريقة جمع المعلومات بين تحليل المحتوى الكمي، والنوعي؛ ففي تحليل المحتوى الكمي تُستخدَم - أحيانًا - الطريقة الاحتمالية العشوائية في جمع البيانات؛ بما يسمح بتعميم النتائج لاحقًا، أما أسلوب تحليل المحتوى النوعي؛ فيركز على أخذ عينات هادفة، ومقصودة، وقد يستمر اختيار البيانات طوال فترة إجراء الدراسة.

3- تختلف مخرجات كلا النمطين؛ فينتج النمط الكمي أرقامًا، يمكن معالجتها بطرائق إحصائية مختلفة؛ حيث يُعنى هذا النمط بالمعني الواضح للمحتوى؛ على حين

ينتج النمط النوعي أوصافًا، أو تصنيفات؛ حيث يعنى بتعرف المعني الكامن في الظاهرة قيد الدراسة؛ بدلاً من الأهمية الإحصائية للنصوص، والمفاهيم.

4- في تحليل المحتوى الكمي تعد عملية الترميز نقطة البداية لتحليل إحصائي لاحق للبيانات؛ حيث يُعد تحليل المحتوى - هنا - طريقة لجمع البيانات؛ على حين يعد في النمط النوعي طريقة لتحليل هذه البيانات.

وقد عدَّد Wesly (2009) أوجه الاختلاف بين النمطين: الكمي، والنوعي في أسلوب تحليل المحتوى، نذكرها - في إيجاز - من خلال الجدول رقم (2):

جدول رقم (2): الفرق بين النمطين: الكمي، والنوعي في أسلوب تحليل المحتوى

مجالات الفروق	النمط الكمي في تحليل المحتوى	النمط النوعي في تحليل المحتوى
Objects of observation مقاصد الملاحظة، وغاياتها.	الإشارات، والتسلسل في العبارات، ومحتوى البيانات، والخطاب.	المعاني، والدوافع، والأغراض، والمحتوى الخفي والكامن.
Units of observation ات الملاحظة، وعناصرها التي يجرى التركيز عليها.	مقاطع من النصوص الكاملة.	النصوص الكاملة.
إجراءات الملاحظة، وخطواتها Procedures of observation	إجراءات كمية، تعتمد على عدد، وإحصاءات الوحدات مدار الاهتمام، وتصنيفها، وتسجيلها.	استخدام الترميز والتشفير، ووضع العلامات، والتدوين.
اكتشاف الأنماط Discovery of patterns	تحسب في أثناء التحليل.	يجرى تطويرها في أثناء عملية التحليل.
عرض البيانات Presentation of data	باستخدام الرسوم البيانية، والجداول، والإحصاءات، والأشكال.	باستخدام الاقتباسات، وخرائط المفاهيم، وأسلوب السرد.

* Wesly (2009)

وهكذا يتبين من الجدول أعلاه بعض ملامح الفروق بين هذين النمطين؛ مما يمكن عرضه - إيجازًا - فيما يأتي:

1. **موضوع الملاحظة**: يميل الباحث - في التحليل الكمي - إلى فحص العناصر الأكثر وضوحًا في الوثيقة، والمحتوى الذي يرغب في تحليله؛ والتي تعتمد على العد، والحساب؛ مثل: حساب عدد الإشعارات الواردة في النص، أو عدد التسلسل الحاصل في العبارات المتضمنة في الوثيقة؛ على حين لا يعير الباحث النوعي الأرقام عنايةً؛ وإنما تنصب عنايته على المعاني، والدوافع، والمقاصد المتضمنة في النص.

2. **وحدات التحليل**: يركز الباحث الكمي في تحليل المحتوى - فقط - على تلك الأجزاء، والمقاطع التي تعنيه؛ فيُعنى بحساب عدد الكلمات، أو العبارات، أو سلسلة الجمل، والفقرات الواردة في النص الذي يجرى تحليله؛ على حين يتجنب الباحث النوعي فرض مقاييس مسبقة في أثناء عملية التحليل؛ بل يقرأ النصوص الواردة في كل وثيقة قراءة كاملة؛ بحثًا عن المعاني المتضمنة.

3. **إجراءات تحليل المحتوى**: تعتمد إجراءات التحليل الكمي على الأرقام؛ لذا يعد الباحث الكمي الوحدات مدار العناية، ويحصيها، ويصنفها، ويسجلها، أما الباحث النوعي؛ فيعتمد طريقة أكثر صعوبةً، وتعقيدًا، تعتمد على الترميز والتشفير، وتقسيم الترميز، والتصنيف لاحقًا إلى موضوعات، وأنماط؛ ومن ثم تدوينها.

4. **اكتشاف الأنماط**: في التحليل الكمي تحسب الأنماط، والوحدات التي يجرى تصنيفها مباشرة في أثناء عملية التحليل؛ لوضوحها، أما في التحليل النوعي للنصوص؛ فيجرى تطوير هذه الأنماط، وبلورتها، ووضوح معالمها في أثناء عملية التحليل.

5. **عرض البيانات**: يجرى عرض البيانات في أسلوب تحليل المحتوى الكمي رقميًا؛ باستخدام الرسوم البيانية، والجداول، والإحصاءات، والأشكال، أما في أسلوب تحليل المحتوى النوعي؛ فيجرى التركيز على ترتيب البيانات؛ بناءً على معدل تكرارها، وإن لم يكن هو مدار التركيز؛ بل لكي يجرى - لاحقًا - استخدام الاقتباسات، وأسلوب السرد، وخرائط المفاهيم التي تقرب الفكرة إلى ذهن القارئ.

رابعاً: إيجابيات أسلوب تحليل المحتوى النوعي، وسلبياته:

- **إيجابيات أسلوب تحليل المحتوى النوعي:**

عدَّد كثير من الباحثين النوعيين إيجابيات أسلوب تحليل المحتوى النوعي، وميزاته؛ فيما يأتي:

1- الانفتاح، والقدرة على التعامل مع التعقيد Openness and ability to deal with complexity

فقد أشار Kohlbacher (2006) إلى أن من أهم نقاط القوة في أسلوب تحليل المحتوى النوعي: قدرته على الانفتاح على مختلف أنواع الوثائق، والمستندات؛ مثل: المستندات التاريخية، أو الأرشيفية، أو المعلومات المتعلقة بالتاريخ الشفهي الذي يجرى جمعه من أهل التجربة شفهيًا؛ عن طريق المقابلات النوعية، أو المذكرات، والكتب، والمجلات، وغيرها من الوثائق.

ومن ميزات هذا الأسلوب - كذلك قدرته - على التحكم في التحليل النوعي للمحتوى بشكل منهجي، وصارم؛ حيث تُحلَّل المادة فيه؛ وفقًا لإجراءات محددة. إن من شأن هذا المزج بين الانفتاح على مختلف الوثائق والمستندات، والقدرة على التحكم في آلية التحليل؛ أن يعطي هذا الأسلوب ميزة مضافة في قدرته على التعامل مع التعقيد الذي يرافق عملية التحليل الطويلة، والمعقدة. كما تقلل إجراءات التلخيص، والترميز والتشفير من كم، وكثافة المحتوى الذي يتعامل معه الباحث، وتقود هذه الإجراءات إلى التركيز على نقاط، وموضوعات رئيسة.

ومن المفيد التذكير بما قاله Schreier (2014)؛ من أن منهجية هذا الأسلوب، ومرونته تقللان من البيانات؛ على عكس الأساليب النوعية الأخرى لتحليل البيانات التي قد تتوسع في جمع البيانات، وقد تضيف لها أحيانًا في أثناء عملية التحليل؛ على حين يساعد أسلوب تحليل المحتوى النوعي في تقليل كمية المحتوى؛ي من خلال تركيز الباحث على جوانب مختارة من المعنى فقط.

وقد تتطلب إجراءات تحليل المحتوى النوعي، وخطواته من الباحث - بعد اختياره وحدة التحليل الممثلة عادة في الموضوعات Themes، وبعد البدء في عملية الترميز والتشفير Coding - التعامل مع عدد ضخم من التصنيفات الرئيسة، والفرعية التي قد تتجاوز أحيانًا مائة وحدة تحليلية، أو نمط، أو فئة؛ وهذا العدد الضخم من الفئات يمر بمرحلة أخرى من إعادة التصنيف؛ لتقليل العدد والكمية، وتركيز معلومات الدراسة على موضوعات أكثر أهمية تكرر ذكرها في الوثيقة محل الدراسة؛ ليضم الباحث الفئات التي أعيد ترميزها، ويجمعها في موضوعات، وقضايا رئيسة عادة ما تشكل أسئلة الدراسة، ومحورها، وتركيزها.

إن هذه الميزة في أسلوب تحليل المحتوى النوعي تتيح للباحث ممارسة مهارات التفكير العليا بشكل عملي، ومستمر، ومتواصل؛ فهو يستمر في المراوحة بين مهارتي: التحليل، والتركيب؛ حتى يصل إلى تحديد القضايا المهمة في المستند، والوثيقة التي يتعامل معها.

2- الإتاحة، وفعالية التكلفة Availability and Cost effectiveness

أكد Bowen (2009) هذه الميزة؛ من حيث إن عديداً من المستندات في مختلف التخصصات صارت متاحة للجميع بدون شرط الحصول على إذن من المؤلفين؛ وذلك بعد توافرها في الفضاء الإلكتروني.

إن هذه الميزة تجعل عملية جمع المعلومات – في أسلوب تحليل المحتوى النوعي – أمراً يسيراً في كثير من الأحيان؛ لتوافر المادة، والمحتوي المراد دراسته؛ على حين قد تحتاج أدوات بحثية أخرى نوعية – مثل: الملاحظة، والمقابلة، أو أدوات كمية؛ كالاستبانات، والاختبارات – إجراءات طويلة؛ للموافقة على تطبيقها، أما أسلوب تحليل المحتوى النوعي؛ فلا يحتاج ذلك كله؛ الأمر الذي قد ييسر الإسراع في عملية جمع الوثائق المطلوب التعامل معها، وتحديدها من جهة؛ ولكنه قد يجعل الباحث في حيرة من أمره؛ بشأن عدد الوثائق التي قد يحتاجها؛ نظراً لكثرتها، وتعدد مصادرها من جهة أخرى.

وللتدليل على سهولة الحصول على المعلومة أجرى الباحث دراسة بشأن نتائج مخرجات أنظمة التعليم الثانوي العام في دولة الكويت في اختبارات القدرات الأكاديمية بجامعة الكويت (2016)، واعتمد فيها على الوثائق الصادرة عن مركز القياس والتقويم بالجامعة؛ والتي كانت متاحة للباحث؛ فلم يتطلب الأمر إلا الدخول على أرشيف المركز، وأخذ الوثائق التي يحتاجها من دون اعتراض من أحد.

ويمتاز هذا الأسلوب – أيضًا – بقلة تكلفته المادية؛ فأغلب الوثائق، والمستندات التي يتعامل معها؛ إما أنها من توثيق الباحث في أثناء إجرائه المقابلات النوعية، أو هي مستندات متاحة للعامة، يمكن الحصول عليه بأقل تكلفة ممكنة.

3- التدقيق Exactness

تتضمن هذه الميزة جانبين؛ يتمثل أحدهما في: دقة الوثيقة؛ فيما تشمله من أسماء، ومراجع، وتفاصيل للأحداث تجعلها مفيدة لعملية البحث؛ على حين يتمثل الجانب الآخر في: دقة، وتركيز الإجراءات والخطوات التي يتبعها الباحث في أثناء عملية التحليل؛ فالكتابات التربوية في مجال البحث النوعي تزخر بعديد من النماذج التي يتبعها الباحثون في هذا الأسلوب (Mayring, 2000) - (Hsieh & Shannon, 2005) (Zhang & Wildemuth, 2016)

وتنبع دقة هذا الأسلوب – كما ذكر – Schreier (2014) من المنهجية المرنة التي يتبعها؛ والتي تعتمد على فحص كل جزء من المواد ذات الصلة بسؤال البحث، أو بالمشكلة التي يتصدى لها، كما تأتي دقتها؛ من اتباعها تسلسلاً معينًا ?من الخطوات، يتكرر في أثناء عملية التحليل، ويجرى فيه تعديل لإطار الترميز أو التشفير الذي يعتمده الباحث، ويسير؛ وفقًا له.

• حدود استخدام أسلوب تحليل المحتوى النوعي

Qualitative Content Analysis Limitations

1- صعوبة إجراءات خطوات التحليل:

أكد كل من: Elo & Kyngas (2008) أن من أبرز تحديات هذا الأسلوب هو: عدم وجود طريقة يسيرة، وصحيحة لتنفيذ إجراءاته، فضلاً عن تعاظم كم الوثائق، والمستندات المطلوب التعامل معها نوعيًا، والحاجة إلى قدرات تحليلية، وذهنية عالية لدى الباحث؛ للتعامل مع عمليات الفرز، والتصنيف، وإعادة ترميز الفئات، وتحديدها، والتركيز على المهم وإلغاء البيانات المكررة، أو التي لا تتعلق بموضوع البحث؛ لكل ذلك فإن هذا الأسلوب من الصعب التعامل معه؛ لحاجته إلى عقلية بحثية نقدية تتمتع برؤية وصبر؛ ومن ثم؛ فقد أشار كل من: Polit and Beck (2004) إلى أن المكنات العالية التي تتطلبها إجراءات الممارسة تجعل عملية التحليل أمرًا غاية في الصعوبة؛ بل وأكثر تعقيدا من التحليل الكمي.

2- ذاتية الباحث Subjectivity

يعتمد هذا الأسلوب - بشكل كامل - على طريقة فهم الباحث الموضوع قيد الدراسة؛ وفي هذه الحالة "عندما يجرى باحثان تشفيراً، وترميزاً للنص نفسه؛ فإنهما - عادة - لا يصلان إلى النتيجة نفسها؛ لا لأن الترميز الخاص بهما مختلف فحسب؛ بل لأن أجزاء النص التي جرى ترميزها قد تختلف؛ ويرجع السبب في ذلك إلى أن النص، والمحتوى عبارة عن مجموعة معقدة من المعاني التي قد يفهمها كل باحث بطرائق مختلفة؛ ففي خطوة الترميز قد يجرى بعض الباحثين ترميزاً، وتشفيراً لأجزاء كثيرة من النص؛ على حين يصنف، ويرمز آخرون أجزاء أصغر؛ مما يؤدي إلى عدد غير متساوٍ من التصنيفات في النص الواحد؛ ومن ثم قد ينشأ اختلاف في فهم الترميز الذي يضعه كل باحث" (Gavora, 2015).

وهذا يؤكد ما توصل إليه كل من: Hoskins & Mariano (2004)؛ من أنه لا توجد إرشادات بسيطة في كيفية تحليل البيانات؛ فكل قضية بحثية مميزة، ومختلفة عن غيرها؛ لذا تعتمد جودة النتائج على المهارات، والأفكار، وقدرات التحليل، والأسلوب الذي يمتلكه الباحث.

3. تحدي الموثوقية Trustworthiness

تواجه البحوث النوعية - إجمالاً - تحديًا جوهريًا، يتعلق بالمصداقية، والموثوقية في مختلف مراحل إجراء هذه البحوث؛ بدءًا بالتخطيط مروراً بالتنفيذ والتطبيق، وانتهاء

بالتحليل؛ لاعتمادها - بدرجة كبيرة - على ذاتية البحث. لذا حاول المتخصصون - في أسلوب تحليل المحتوى النوعي - تقديم تصوراتهم، ومرئياتهم بشأن أفضل السبل؛ لتحقيق درجة عالية من الثقة فيما يقدمونه من مخرجات في أثناء استخدامهم - واعتمادهم - هذا الأسلوب؛ فقد قدم "إلو، وزملاؤه" (Elo et al., 2014) تصوراً بشأن كيفية التعامل مع تحدي الموثوقية في أسلوب تحليل المحتوى النوعي؛ بناء على تحليلهم نتائج الدراسات السابقة، وخبراتهم الشخصية، والاطلاع على الوثائق والكتب المتعلقة بالمنهجية البحثية النوعية؛ حيث قسموا مراحل، وخطوات التعامل مع الموثوقية إلى ثلاث مراحل؛ هي: الإعداد لدراسة تحليل المحتوى، والتنظيم، وإعداد التقارير.

الموثوقية في مرحلة الإعداد

لتأكيد الموثوقية في هذه المرحلة؛ فمن المهم التشديد على ثلاثة جوانب: طريقة جمع المعلومات، واستراتيجية اختيار العينة، وتحديد وحدة التحليل المعتمدة في أسلوب تحليل المحتوى.

وتُعد هذه المرحلة من أهم، وأخطر المراحل - من وجهة نظر الباحث - لأن الثقة في نتائج الدراسة تعتمد - بدرجة كبيرة - على مدى الوضوح، والشفافية في كيفية انتقاء، واختيار المصادر التي سيُعتمَد عليها في عملية التحليل؛ وهذا يتطلب - من وجهة نظر الباحث - توفير، وإبراز المصادر التي جرى تحليلها، ووضعها بطريقة يسهل للقارئ الاطلاع عليها؛ إما في شكل جدول، أو مجرد سردها؛ فلا يكفي مجرد التنويه إلى أن الدراسة استعانت بمجموعة من الوثائق بشكل مبهم؛ بل يتعين على الباحث أن يتوسع؛ بذكر الآلية المستخدمة في جمع الوثائق، وأسلوب العينة المستخدمة، ووحدة التحليل المتبعة.

الموثوقية في مرحلتي: التنظيم، وإعداد التقارير:

تشمل مرحلة التنظيم ضرورة التأكد من ثلاثة جوانب، أو مراحل فرعية: التصنيف والتجريد، والتأويل والتفسير، والتمثيل. كما تتضمن مرحلة إعداد التقارير مرحلتين: عرض نتائج التقارير، والتحليل بمجمله. وقد أولى" إلو، وزملاؤه" (Elo et al., 2014) هذه المراحل عناية كبيرة فيما قدموه من توضيح، وتحليل تفصيلي ممتع لكل مرحلة منها.

خلاصـــة

لقد تطورت منهجيات البحث النوعي، وأدواته، وأساليبه في النصف الثاني من القرن العشرين؛ من خلال الممارسات البحثية المستمرة، وتبلورت معها آليات ?أسلوب

تحليل المحتوى النوعي، وإجراءاته؛ كإحدى الأدوات المهمة في عملية جمع الوثائق، وتحليلها؛ لذا هدفت الدراسة الحاضرة إلى تقديم تحليل وافٍ لهذا الأسلوب، والغرض من استخدامه، وأنواعه، والفرق بينه وبين الأسلوب الكمي في تحليل المحتوى، وإيجابيات، وسلبيات استخدامه.

إن استخدام هذا الأسلوب من شأنه إثراء الدراسات العربية بكم كبير من الدراسات الرصينة، وذات الجدوى البحثية، كما أن تطبيقه - بطريقة منهجية - يُعد شرطًا لازمًا، وأساسًا لبلوغ موثوقية ما ينتج عنه من معلومات، ومخرجات، ومصداقيتها.

وينبغي تأكيد أن استخدام هذا الأسلوب يحتاج تدريبًا، وممارسة؛ لكي يمكن تطبيقه بصورة صحيحة، ومدققة، كما يحتاج في فضائنا البحثي العربي - على وجه الخصوص - التعاون بين مختلف الأكاديميين؛ لنشر، وتوسيع دائرة العناية بالبحث النوعي من جهة، وأسلوب تحليل المحتوى النوعي من جهة أخرى.

مراجع الفصل الأول

أولاً: المراجع العربية:

الحبابي، زينب. (2017). واقع الاتجاهات البحثية في البحوث التربوية العربية في الفترة ما بين 2000-2015: دراسة تحليلية لمجلة العلوم التربوية والنفسية بجامعة البحرين كنموذج لدراسة حالة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الكويت.

الرشيدي، غازي. (2016). دراسة مقارنة لنتائج مخرجات أنظمة التعليم الثانوي العام الثلاثة (الفصلين-المقررات- الموحد) في اختبار القدرات الأكاديمية بجامعة الكويت. المجلة التربوية، جامعة الكويت، 30 (119).

الرشيدي، غازي. (2017). البحث النوعي في التربية، ط1. الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الرشيدي، غازي. (2019). المقابلات في البحوث النوعية، ط1. الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الرشيدي، غازي. (2020). دراسة الحالة: مدخل منهجي في البحث النوعي، ط1. الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الرميضي، أسماء. (2018). اتجاهات البحث التربوي في رسائل الماجستير في تخصصي اصول التربية والإدارة التربوية بكلية التربية بجامعة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الكويت.

الزايدي، ضيف الله. (2019). معوقات استخدام المنهج الكيفي في بحوث الإدارة والقيادة التربوية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 8 (4)، 87-99.

العزاوي، سالم. (2017). البحث الكيفي في العلاقات العامة: دراسة تحليلية لبحوث العلاقات العامة في العراق للمدة من 1989 إلى 2016. مجلة الباحث الإعلامي، كلية الإعلام، جامعة بغداد، 38، 95-114.

العمري، علي ونوافلة، وليد. (2011). واقع البحث في التربية العلمية في الأردن في الفترة 2000-2009. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، جامعة اليرموك، 7 (2)، 195-208.

المالكي، زكية. (2014). واقع بحوث تعليم وتعلم اللغة العربية بكلية التربية بجامعة أم القرى للمرحلتين المتوسطة والثانوية. مجلة العلوم التربوية، جامعة أم القرى، 4 (2)، 295-329.

بن طبة، محمد. (2015). تحليل المحتوى في بحوث الاتصال: مقاربة في الإشكاليات والصعوبات. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية- جامعة الشهيد حمة لخضر- الوادي، 13/ 14، 316-330.

عويس، فريال. (2016). واقع الرسائل الجامعية في التربية البيئية في الأردن والدول العربية من حيث خصائصها وأغراضها ومحاور اهتماماتها البحثية في الفترة 1990-2012. مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، 43 (2)، 687-704.

يوسف، تمار. (2019). كيف يمكن أن نتجاوز إشكالية الكمي والكيفي في تحليل المضمون. مجلة المواقف للبحوث والدراسات في المجتمع والتاريخ، جامعة مصطفى اسطمبولي بمعسكر، 2، 109-123.

ثانيًا: المراجع غير العربية:

Assarroudi, A, Nabavi, F, Armat, M, Ebadi, A. and Vaismoradi, M (2018). Directed qualitative content analysis: the description and elaboration of its underpinning methods and data analysis process. Journal of Research in Nursing, 23,(1).

Bengtsson, M.(2016).How to plan and perform a qualitative study using content analysis. Nursing plus open, 2, p8-14.

Bowen, G. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. Qualitative Research Journal, vol. 9, no. 2.

Braun, V and Clarke,v.(2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3 (2). pp. 77-101. http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa.

Bryman, A. (2004). Social research methods (2nd ed.). New York: Oxford University Press.

Bryman, A. (2012), Social Research Methods, 4th edition, Oxford: Oxford University Press.

Budd, J. (2006).Discourse Analysis and the Study of Communication in LIS. Library Trends, 55(1), p65-82.

Cash, P., & Snider, C. (2014). Investigating design: A comparison of manifest and latent approaches. Design Studies, 35, 441-472. https://doi.org/10.1016/j.destud.2014.02.005.

Devetak, I, Gla?ar, S and Vogrinc, J.(2010).The Role of Qualitative Research in Science Education Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 2010, 6(1), 77-84.

Elo, S. Ka'a'ria'inen, M, Kanste, O., Po?lkki, T. Utriainen, K. and Kynga's, H. (2014). Qualitative Content Analysis: A Focus on Trustworthiness. Sage Open, DOI: 10.1177/2158244014522633 sgo.sagepub.com

Elo, S. and Kyngas, H. (2008). The Qualitative Content analysis Process. Journal of Advanced Nursing. 62,1.

Gavora, p. (2015).The State-of-the-Art of conte Analysis. Nevele?studoma?ny,1,p6-18.

Hoskins C.N. & Mariano C. (2004) Research in Nursing and Health: Understanding and Using Quantitative and Qualitative Methods. 2nd edn., Springer Publishing Company, New York.

Hsieh, H.-F., & Shannon, S.E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. Qualitative Health Research, 15(9), 1277-1288.

Ibrahim, A. (2012). ANALYSIS: A CRITICAL REVIEW OF ITS PROCESS AND EVALUATION .West East Journal of Social Sciences, 1,1.

Jensen, K. B. (2002), 'The Qualitative Research Process', in K. B. Jensen (ed.), A Handbook of Media and Communication Research -Qualitative and Quantitative Methodologies, London and New York: Routledge, pp. 235-254.

Joffe, H., & Yardley, L. (2004). Content and thematic analysis. Research methods for clinical and health psychology (pp. 56-68). London: Sage.

Kohlbacher, F.(2006).The Use of Qualitative Content Analysis in Case Study Research. Forum Qualitative Social Research. Volume 7, No. 1, Art. 21 .

Krippendorff, K. (2004). Content analysis: An introduction to its methodology (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Leedy, P. & Ormrod, J. (2019). Practical Research: Planning and Design (12th Ed.). Pearson.

Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. Forum: Qualitative Social Research, 1(2).

Mayring, P.(2014). Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution. Klagenfurt. URN: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173.

Mohajan, H. (2018). Qualitative Research Methodology in Social Sciences and Related Subjects. Journal of Economic Development, Environment and People, Vol-7, 1,pp. 23-48.

Moretti, F., Vliet, L. van, Bensing, J., Deledda, G., Mazzi, M., Rimondini, M., Zimmermann, C., Fletcher, I. (2011).A standardized approach to qualitative content analysis of focus group discussions from different countries. Patient Education and Counseling: 82(3), 420-428

Neuendorf, K. (2002).The content Analysis Guidebook. Sage Publications.

Patton, M. Q. (2002). Qualitative Research and Evaluation Methods. Thousand Oaks, CA: Sage.

Polit D.F. & Beck C.T. (2004) Nursing Research. Principles and Methods. Lippincott Williams & Wilkins, Philadelphia, PA.

Reay, T. (2014). Publishing qualitative research. Family Review, vol. 27, p 95-102.

Schreier, M. (2014). Qualitative Content Analysis. In Uwe Flick. The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis. SAGE Publications Ltd. DOI: http://dx.doi.org/10.4135/9781446282243.

Vaismoradi, M & Snelgrove, S. (2019). Theme in Qualitative Content Analysis and Thematic Analysis. FQS 20(3),Art,23.

Wach, E. (2013). Learning about qualitative Document Analysis. IDS practice paper in Brief 13. www.ids.ac.uk

Wesley, J. (2009). BUILDING BRIDGES IN CONTENT ANALYSIS: QUANTITATIVE AND QUALITATIVE TRADITIONS. The Annual Meeting of the Canadian Political Science Association Carleton University Ottawa, Ontario.

White, M, & Marsh, E. (2006). Content analysis: a flexible methodology. Library Trends, 55(1), 22-45.

Yin, R. (2014). Case Study Research Design and Methods (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Zhang, Y., & Wildemuth, B. (2016). Qualitative analysis of content. Applications of social research methods to questions in information and library science, 318.

مرفق

الوثائق المستخدَمة في تحليل مضامين هذه الدراسة

1.	Assarroudi, A, Nabavi, F, Armat, M, Ebadi,A and Vaismoradi, M (2018). Directed qualitative content analysis: the description and elaboration of its underpinning methods and data analysis process. Journal of Research in Nursing, 23,(1).
2.	Bowen, G. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. Qualitative Research Journal, vol. 9, no. 2.
3.	Braun, V and Clarke, v.(2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3 (2). pp. 77-101. http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa.
4.	Bryman, A. (2012), Social Research Methods, 4th edition, Oxford: Oxford University Press
5.	Elo, S. Ka'a'ria'inen, M, Kanste, O., Po'lkki, T Utriainen, K. and Kynga's, H. (2014). Qualitative Content Analysis: A Focus on Trustworthiness. Sage Open, DOI: 10.1177/2158244014522633 sgo.sagepub.com
6.	Elo, S. and Kyngas, H. (2008). The Qualitative Content analysis Process. Journal of Advanced Nursing. 62,1.
7.	Gavora, p. (2015).The State-of-the-Art of conte Analysis. Nevele'studoma'ny,1,p6-18.
8.	Hsieh, H. F., & Shannon, S.E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. Qualitative Health Research, 15(9), 1277-1288.
9.	Joffe, H., & Yardley, L. (2004). Content and thematic analysis. Research methods for clinical and health psychology (pp. 56-68). London: Sage.
10.	Kohlbacher, F.(2006).The Use of Qualitative Content Analysis in Case Study Research. Forum Qualitative Social Research. Volume 7, No. 1, Art. 21 .
11.	Krippendorff, K. (2004). Content analysis: An introduction to its methodology (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
12.	Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. Forum: Qualitative Social Research, 1(2).
13.	Mayring, P.(2014). Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution. Klagenfurt . URN: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173
14.	Mohajan, H. (2018). Qualitative Research Methodology in Social Sciences and Related Subjects. Journal of Economic Development, Environment and People, Vol-7, 1,pp. 23-48.
15.	Schreier, M. (2014).Qualitative Content Analysis. In Uwe Flick. The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis. SAGE Publications Ltd. DOI: http://dx.doi.org/10.4135/9781446282243.
16.	Wach, E. (2013). Learning about qualitative Document Analysis. IDS practice paper in Brief 13. www.ids.ac.uk
17.	Wesley, J. (2009). BUILDING BRIDGES IN CONTENT ANALYSIS: QUANTITATIVE AND QUALITATIVE TRADITIONS. The Annual Meeting of the Canadian Political Science Association Carleton University Ottawa, Ontario.
18.	White, M, & Marsh, E. (2006). Content analysis: a flexible methodology. Library Trends, 55(1), 22-45.
19.	Zhang, Y., & Wildemuth, B. (2016). Qualitative analysis of content. Applications of social research methods to questions in information and library science, 318.



الفصل الثاني

أسلوب تحليل المحتوي النوعي: مداخله، مصادر ومعايير الوثائق التي يتعامل معها

- مشكلة الدراسة
- أسئلة الدراسة
- أهداف الدراسة
- أهمية الدراسة
- حدود الدراسة
- مصطلحات الدراسة
- نتائج الدراسة
- مراجع الفصل الثاني

د . غازي عنيزان الرشيدي

مجلة العلوم التربوية والنفسية في جامعة
البحرين، المجلد ٢٢، العدد ٢، ٢٠٢١

الملخص

تسعي الدراسة الحالية إلى التعرف على مداخل أسلوب تحليل المحتوى النوعي، وعلى مصادر الوثائق وأنواعها التي يتناولها هذا الأسلوب، بالإضافة إلى التعرف على معايير اختيار الوثائق التي يقوم أسلوب تحليل المحتوى النوعي بالتعامل معها. استعانت الدراسة بإثنين وعشرين دراسة أجنبية، وتم استخدام أسلوب تحليل المحتوى الاستقرائي في مختلف مراحل الدراسة، واعتماد نموذج (Zhang and Wildemuth, 2017) في ترميز المعلومات و تصنيفها. وتم تحليل مضامين الدراسات المنشورة في مجلة العلوم التربوية التي تصدرها جامعة الملك سعود، ومجلة العلوم التربوية والنفسية الصادرة عن جامعة البحرين من أجل كشف الآلية التي استخدمت في تناول أسلوب تحليل المحتوى النوعي. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك مدخلين لتحليل المحتوى إجمالاً، وهما: المدخل التقليدي الاستقرائي والمدخل الأستنباطي، كما أوضحت الدراسة أن هناك مدخلّين لأسلوب تحليل المحتوى النوعي وهما تحليل المحتوى التقليدي والمباشر، أشارت الدراسة إلى وجود مصدرين للوثائق التي يتم التعامل معها في أسلوب تحليل المحتوى النوعي و هما المصادر الاساسية والثانوية، كما تم استعراض أنواع الوثائق والمستندات التي يتم تحليلها ومعايير اختيارها. كذلك أظهرت النتائج أن المدخل المباشر الاستنباطي كان الأكثر استخداماً في الدراسات البحثية العربية المنشورة في مجلتي العلوم التربوية والعلوم التربوية والنفسية وأن أغلبية المصادر المستخدمة في هذا الأسلوب كانت مصادر ثانوية وأغلبية الوثائق المستخدمة كانت وثائق رسمية، كما أظهرت النتائج إتباع الدراسات العربية لمعايير استخدام أسلوب تحليل المحتوى النوعي.

الكلمات المفتاحيه

البحث النوعي، أسلوب تحليل المحتوى النوعي، مداخل تحليل المحتوى.

Qualitative content analysis method: approaches, sources and standards and documents it deals with

Abstract:

The current study seeks to show the approaches of the qualitative content analysis method, and to the sources and types of documents covered by this method, in addition to identifying criteria for selecting documents that the qualitative content analysis method deals with. The study used twenty-two foreign studies, and the method of inductive content analysis was used in the various stages of the study, and the (Zhang and Wildemuth, 2017) model was adopted in coding and classifying information. The contents of the studies published in the Journal of Educational Sciences issued by King Saud University, and the Journal of Educational and Psychological Sciences issued by the University of Bahrain were analysed in order to reveal the mechanism used in dealing with the method of qualitative content analysis. The results of the study showed that there are two approaches to content analysis in general, namely: the traditional inductive approach and the deductive approach. The study also showed that there are two approaches to the qualitative content analysis method, namely the traditional and direct content analysis. They are the primary and secondary sources. The types of documents that are analysed and the criteria for selecting them were also reviewed. The results also showed that the deductive direct approach was the most used in the Arab research studies published in the journals of Educational Sciences and Educational and Psychological Sciences, and that the majority of the sources used in this method were secondary sources and the majority of the documents used were official documents. The results also showed that Arab studies followed the criteria of using the qualitative content analysis method.

Key words: qualitative research - qualitative content analysis -Content Analysis Approaches

الفصل الثاني

أسلوب تحليل المحتوي النوعي: مداخله، مصادر ومعايير الوثائق التي يتعامل معها

مقدمــة

خلال العقود الثلاث الماضية، شهدت مناهج البحث العلمي سيادة الطريقة النوعية في البحث، وتوسعت بشكل كبير، ونتج عن ذلك نضوجاً في الممارسات البحثية المتعلقة بهذه الطريقة، فأصبح للبحث النوعي منهجياته كدراسة الظواهر، والأثنوغرافي، والنظرية المؤسسة ودراسة الحالة. كما تعددت طرقه وأدواته فظهرت المقابلة النوعية ومجموعات التركيز والملاحظة وأسلوب تحليل المحتوي النوعي.

وترجع بعض أسباب انتشار البحث النوعي عند الباحثين حول العالم إلى عدم تقبل بعضهم لنتائج البعض الكمي، وشعورهم بضعف قدرته على التعامل عن قرب مع تعقيدات الظواهر التربوية وتنوعها. (Lichtman 2010)

في المقابل لاتزال الطريقة النوعية في مجال البحث التربوي تسير بخطي بطيئة، ولا يزال الإقبال على التعامل مع منهجياتها وأدواتها ضعيفاً في الواقع البحثي العربي. (الحبابي، 2017). إما لعدم المعرفة بطبيعتها وإجراءاتها، أو لعدم توافر ممارسين مدربين على هذا النوع من المنهجية البحثية. (الزايدي، 2019)

وتأتي هذه الدراسة كمحاولة لتعزيز الجانب المعرفي في المنهج النوعي، ولسد الفجوة والفراغ الموجود في الأدبيات العربية في هذا المجال، وذلك عن طريق التطرق إلى إحدى أهم أساليب وأدوات البحث النوعي وهو أسلوب تحليل المحتوي النوعي.

ذكر (Woodrum, 1984) منذ أكثر من ثلاثة عقود أن أسلوب تحليل المحتوي النوعي هي أداة بحثية ذات إمكانات كبيرة لدراسة المعتقدات والمنظمات والمواقف والعلاقات الإنسانية لكنها غير مستغلة. وذكر أن محدودية تطبيقها يرجع إلى عدم الإلمام بالطريقة، وعزلتها التاريخية عن التيار الرئيسي للعلم الاجتماعي. وفي نفس السياق ذكر (Allen & Reser, 1990) أن تحليل المحتوى يعد أحد أكثر الأدوات التحليلية استخداماً، وقد تم استخدامه بشكل مثمر في مجموعة متنوعة من التطبيقات البحثية في مجال المعلومات وعلوم المكتبات. مع تطور استعمال المنهجية النوعية؛ تأثر استخدام أسلوب تحليل المحتوى -بشكل كبير- بهذه المنهجية؛ وحاول التكيف معها. وبما أن الأسلوب النوعي في تحليل المحتوى يختلف -بشكل كبير- عما هو موجود في البحث الكمي؛ فقد بدأ تحليل المحتوى النوعي يأخذ هوية جديدة، ولا يزال يكافح؛ لتحديدها (Gavora, 2015).

تعددت الدراسات التي تتحدث عن مداخل وأنواع أساليب تحليل المحتوى النوعي، فقد ذكر (Hsieh and Shannon, 2005) في دراستهما ثلاثة مداخل لاسلوب تحليل المحتوى النوعي تستخدم من قبل الباحثين النوعيين في تحليل مضامين الوثائق وهي: تحليل المحتوى التقليدي والمباشر والتلخيصي، وذكر أن الاختلافات الرئيسة بين هذه المداخل تتمثل في مخططات الترميز، والمصادر التي تشتق منها عملية الترميز، والاشكاليات المتعلقة بموثوقية البيانات.

بالمقابل (Zhang and Wildemuth, 2017) استعرض أهم مدخلين من مداخل أسلوب تحليل المحتوى النوعي وهما المدخل والاستقرائي والاستنباطي، وقاما بوضع نموذج يتحدث بالتفصيل عن خطوات إجراء تحليل المحتوى النوعي بناءً على هذين المدخلين. (Nang and Diehl, 2015) في دراستهما حول تحليل محتوى نوعي لمشاركات منظمة الصحة العالمية في عمليات الاستقرار التابعة لمعهد عمليات حفظ السلام، قام باستخدام المدخل التلخيصي للتعامل مع محتوى الوثائق محل الاهتمام.

دراسة (Ibrahim, 2012) حول أسلوب التحليل الموضوعي Thematic Analysis أظهرت أن هذا الأسلوب هو الأكثر ملاءمة لتحليل البيانات التي تهدف إلى استهلاك المعلومات، ومقارنة المجموعات المختلفة من الأدلة المتعلقة بمواقف الدراسة المختلفة. تشير نتائج دراسة (Cones and Matthies, 2014) أن أسلوب تحليل المحتوى في الدراسات الخاصة بنظم المعلومات قد ازداد استخدامه وانتشر، وأن هذا الأسلوب يستخدم لتصنيف مجموعات البيانات الأولية المستمدة من المقابلات المنسوخة، والاستبانات المفتوحة،

وتحويل البيانات النوعية إلى نتائج كمية. دراسة (Sandorova, 2014) أظهرت أن عملية تحليل المحتوى النوعي إذا تم التخطيط لها، وإدارتها بعناية مع التفسير الموضوعي للنتائج فإنه سينتج عنها مخرجات قيمة ومفيدة، وأكدت الدراسة على ضرورة أن يختار الباحثون عينة البحث المناسبة، وإنشاء وحدات التحليل، بالإضافة إلى تطوير الفئات والرموز. دراسة (Vourvachis and Woodward, 2015) هدفت إلى مراجعة 251 دراسة تم فيها استخدام أسلوب تحليل المحتوى في الأبحاث المتعلقة في العلوم الاجتماعية والبيئية، وكيف تطورت الأدبيات ذات الصلة بمرور الوقت، وكيف أثرت على تحديات الصلاحية والوثوقية التي واجهها الباحثون عند تطبيقهم لهذه الطريقة، وأظهرت الدراسة عددا من القضايا التي تثير القلق أثناء استخدام هذا الأسلوب، وبشكل رئيسي حول إمكانية المقارنة، ووثوقية مخططات الترميز والتشفير. (الحبابي، 2017) في دراستها حول واقع الاتجاهات البحثية في مجلة العلوم التربوية والنفسية، أظهرت أن استخدام البحوث النوعية لا يتجاوز 2٪ من جملة البحوث المستخدمة كما أن استخدام أسلوب تحليل المحتوى لم يتجاوز 7.5٪ من جملة الأدوات المستخدمة وكانت في غالبيتها تحليل محتوى كمي.

دراسة (يوسف، 2019) أكدت على أن تقنية تحليل المضمون النوعي يمكن أن تجيب عن الكثير من أنواع الإشكالات التي تطرحها موضوعات مثل تحليل الخطاب وتحليل مضمون الحملات الإعلامية. دراسة (محمد وحمدان، 2019) حول تقويم مقرر حقوق الإنسان بالمرحلة الجامعية، استخدمت أسلوب تحليل المحتوى النوعي، واعتمدت على بناء قائمة تكونت من ثلاثة أبعاد رئيسية يندرج تحتها 11 مكونا رئيسي يتضمن 45 مكوناً فرعياً، وتوصلت إلى عدم تضمين هذه المكونات الرئيسية والفرعية للتربية المدنية مجتمعه في مقرر حقوق الإنسان.

بينت الدراسات التي تم استعراضها أن استخدام أسلوب تحليل المحتوى النوعي في الدراسات البحثية يرجع لعقود طويلة مضت، وأنه الأكثر ملائمة لتحليل البيانات المستمدة من أدوات نوعية، كالمقابلات النوعية والاستبانات المفتوحة. كما أوضحت الدراسات التي مضت تعدداً في مداخل أسلوب تحليل المحتوى النوعي، وربما تختلف أنواع وأساليب هذا الأسلوب بسبب تنوع طبيعة الوثائق التي يتعامل معها، واختلاف المجالات البحثية التي يستعمل فيها. وهذا ما يجعل من تركيز الدراسة الحالية على محاولة التعرف على مداخل ومصادر الوثائق المستخدمة أمراً مهماً، فمن شأن توضيح هذه القضايا أن تزود الباحثين المهتمين بهذا النوع من الأساليب بأدلة متزايدة حول طبيعة عمل هذا الأسلوب.

مشكلة الدراسة

ظهر منهج البحث النوعي في الدراسات البحثية الإنسانية في منتصف القرن الماضي، وتوسع انتشاره في معظم مجالات العلوم العلمية مثل الطب والتمريض وغيرها، وزاد إقبال الباحثون على هذا النوع من البحوث والدراسات في اواخر القرن الماضي، فبعدما كانت طرق البحث الكمي هي المسيطرة على دراسة هذه العلوم والمعارف، بدأ الباحثون في الاستفادة من مجموعة متنوعة من المنهجيات أثناء معالجتهم لمشاكل الصحة العامة وغيرها، وأصبحت الأساليب النوعية أدوات مهمة ?ضمن هذا النهج الأوسع للبحث التطبيقي لآنها توفر رؤي قيمة في المنظور المحلي لمجموعات الدراسة، كما تتمتع البيانات التي تقدمها بالغني والعمق في السياق الذي تعمل به. (Mack, Woodsong, Macqueen, Guest, & Namey, 2005)

لذا عقدت المؤتمرات التي تهتم بهذا المنهج النوعي على مدى عدة عقود، وانتشرت المجلات البحثية المحكمة التي تعني بهذا المنهج البحثي، وزاد قبول المجلات بمختلف تخصصاتها لمنتجات هذا المنهج، واعتنت الجامعات في مختلف دول العالم بهذا المنهج وأساليبه، وضمنته برامجها للدراسات العليا. (Devetak, Gla'ar and Vogrinc, 2010)

بالمقابل لا يزال الواقع البحثي العربي يسير ببطء وتثاقل في التعامل مع هذا المنهج النوعي، أما لعدم معرفة كثير من الباحثين بطبيعة هذا المنهج أو إجراءاته، أو لعدم توافر خبرات محلية يمكنها التعامل مع هذا المنهج وبالتالي تدريب الباحثين عليه. (الزايدي، 2019)

وتشير الدراسات التي قامت بتحليل مضامين محتوى الكثير من الدراسات العربية إلى قلة استخدام الطريقة النوعية من جهة، وندرة استخدام أسلوب تحليل المحتوى النوعي كأداة بحثية من جهة أخرى. (الحبابي، 2017)

لذا تحاول هذه الدراسة المساهمة في زيادة الوعي بهذا المنهج،من خلال التعرف على أحد أهم أساليب وطرق المنهج النوعي وهو أسلوب تحليل المحتوى النوعي.

أسئلة الدراسة

صممت الدراسة الحالية للإجابة على الأسئلة التالية:

1. ما هي مداخل أسلوب تحليل المحتوى؟
2. ما هي مصادر الوثائق وأنواعها التي يتعامل معها أسلوب تحليل المحتوي النوعي؟

3. ما هي معايير اختيار الوثائق في أسلوب تحليل المحتوي النوعي؟

4. ما الاتجاهات البحثية المستخدمة في أسلوب تحليل المحتوى النوعي في الدراسات البحثية العربية؟

أهداف الدراسة

1. التعرف على مداخل أسلوب تحليل المحتوي عامة، والنوعي على وجه الخصوص.

2. التعرف على مصادر الوثائق التي يتعامل معها أسلوب تحليل المحتوي النوعي، وأنواعها، ومعايير اختيارها.

3. التعرف على الاتجاهات البحثية العربية المستخدمة في أسلوب تحليل المحتوي النوعي.

أهمية الدراسة

تكمن الأهمية النظرية والتطبيقية لهذه الدراسة فيما يلي:

1. إن أسلوب تحليل المحتوى النوعي يعتبر من أقل أدوات البحث النوعي استخداما في البحوث والدراسات التربوية العربية، حيث لا توجد دراسة واحدة عربية في حدود علم الباحث تطرقت بشكل مفصل لهذا النوع من الأساليب، لذا قد تفتح هذه الدراسة نافذه معرفية يتطلع من خلالها الباحث للتعرف عن قرب على بعض جوانب هذا الأسلوب البحثي المتميز.

2. تنبع أهمية هذه الدراسة كذلك من أهمية الموضوع الذي تتعامل معه، وهو منهج البحث النوعي فمعرفة التعامل مع هذا المنهج تقتضي معرفة كيفية تطبيق هذا الأسلوب.

3. قد تساعد نتائج هذه الدراسة الباحثين على تطبيق أوسع لهذا الأسلوب في دراساتهم البحثية والأكاديمية.

حدود الدراسة

اقتصرت الحدود الموضوعية للدراسة الحالية على تحليل محتوي ومضمون مجموعة منتقاة من الوثائق الأجنبية المتخصصة في أسلوب تحليل المحتوي النوعي. كما اقتصرت الدراسة الحالية على تحليل محتوي الدراسات البحثية الخاصة بهذا الأسلوب والمنشورة في مجلتي العلوم التربوية التابعة لجامعة الملك سعود، ومجلة العلوم التربوية والنفسية التابعة لجامعة البحرين. كما ركزت الدراسة على تحليل محتوى هذه الدراسات في الفترة الزمنية ما بين عامي (2010–2020).

مصطلحات الدراسة

البحث النوعي: عرفه (Aspers and Corte, 2019) بأنه عملية يتم من خلالها تحقيق فهم أفضل للمجتمع الذي تقوم بدراسته، وذلك من خلال توليد أفكار مهمه وجديدة، ناتجة عن الاقتراب من الظاهرة المدروسة، فالبحث النوعي هنا هو مزيج من معيارين توليد و تحليل المواد التجريبية في عملية تكرارية، وتحسين الفهم للمجتمع الذي تقوم بدراسته. ويُعرف اجرائياً بأنه عملية يتعامل فيها الباحث مع معطيات غير كمية، تتناول الأفكار والمعتقدات والاتجاهات من خلال خطوات بحثية منسقة.

تحليل المحتوى: هو مفهوم عام لمجموعة متنوعة من الطرق والأساليب الكمية والنوعية، التي تهدف إلى إجراء تحليل نصي، ومنهجي، وموضوعي، من خلال مقارنة مجموعة من البيانات مع بعضها البعض، وتصنيفها وترميزها، إما للتحقق من الفرضيات، او للإجابة عن التساؤلات (Jackson, Drummond, and Camara, 2007) وتُعرّف إجرائياً بأنها أسلوب وأداة بحثية شاملة تضم مختلف الوثائق الكمية والنوعية التي يتعامل معها الباحث.

أسلوب تحليل المحتوي النوعي: هي منهجية بحثية، أو إجراء تحليل منهجي ونظامي، وتفسير لمحتويات النصوص، من كلمات، وعبارات، وبيانات، واتصالات، ووثائق، وغيرها، أو صور، أو مقاطع فيديو، أو أي وقائع أخرى، دون تضمين للأرقام أو تحديد كمي في هذا التحليل. (Matring, 2000)

وعرفها (Assarroudi, Nabavi, Armat, Ebadi, and Vaismoradi, 2018) بأنها نهج بحثي لوصف البيانات النصية، وتفسيرها، باستخدام عملية منهجية للترميز، والتفسير، تهدف إلى تطوير المعرفة والفهم للظاهرة قيد الدراسة. وتُعرّف إجرائياً بأنها أسلوب وأداة بحثية نوعية تستخدم لجمع وتحليل الوثائق بمختلف أنواعها، تحليلاً منهجياً يتبع خطوات محددة في تصنيف وترميز وتفسير المحتوى الذي يتعامل معه.

منهجية الدراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وعلى الطريقة النوعية في جمع المعلومات، عن طريق استخدام أسلوب تحليل المحتوى النوعي الاستقرائي في مراحل الدراسة المتعددة، وهو أسلوب يتضمن تعاملاً حذراً ودقيقاً مع المعلومات النوعية من خلال عملية منهجية تتولد في مراحل من خلالها الموضوعات والفئات من البيانات التي يجري

تحليها، ثم يتم تحويل هذه الموضوعات الفرعية والجزئية الى قضايا كلية. جري اعتماد نموذج (Zhang and Wildemuth, 2017) أثناء عملية إجراء هذه الدراسة، حيث يعتبر هذا النموذج من أوضح النماذج التي تسهل على الباحث النوعي عملية تحليل المحتوى من خلال اتباع مجموعة من الخطوات المنسقة. جرى استخدام هذا النموذج في العديد في الدراسات البحثية في مختلف المجالات، حيث يشتمل هذا النموذج على مجموعة من الخطوات والإجراءات تبدأ أولاً بإعداد الوثائق وتجهيزها وفيها قام الباحث بالبحث في الوثائق التي تناولت أسلوب تحليل المحتوى النوعي بشكل معمق، قام الباحث على إثرها باختيار وتحليل محتوى 22 وثيقة أجنبية. بعد إعداد الوثائق وتجهيزها تم تحديد وحدة التحليل المطلوبة وهي الموضوعات المتعلقة بالاسلوب مدار الاهتمام، ثم جرت بعد ذلك عملية ترميز وتصنيف للموضوعات المختارة، ودمج الموضوعات المتشابه في عملية إعادة التصنيف. والجدول رقم (1) يوضح الوثائق المستخدمة في تحليل مضامين هذه الدراسة.

جدول رقم (1): الوثائق المستخدَمة في تحليل مضامين هذه الدراسة

م	المؤلف	عنوان الوثيقة	السنة
20	Assarroudi, Nabavi, Armat, Ebadi and Vaismoradi	Directed qualitative content analysis: the description and elaboration of its underpinning methods and data analysis process.	2018
21	Bowen	Document Analysis as a Qualitative Research Method.	2009
22	Braun and Clarke	Using thematic analysis in psychology.	2006
23	Bryman	Social Research Methods.	2012
24	Elo, Ka'a'ria'inen, Kanste, Po'lkki, Utriainen and Kynga's	Qualitative Content Analysis: A Focus on Trustworthiness.	2014
25	Elo and Kyngas	The Qualitative Content analysis Process. Elo and Kyngas	2008
26	Gavora	The State of the Art of content Analysis	2015
27	Hsieh & Shannon	Three approaches to qualitative content analysis Hsieh & Shannon	2005
28	Joffe & Yardley	Content and thematic analysis. Research methods for clinical and health psychology.	2004
29	Kibiswa	Directed qualitative content Analysis (DQICA). A Tool for conflict Analysis.	2019
30	Kohlbacher	The Use of Qualitative Content Analysis in Case Study Research.	2006

م	المؤلف	عنوان الوثيقة	السنة
31	Krippendorff	Content analysis: An introduction to its methodology.	2004
32	Mayring	Qualitative content analysis.	2000
33	Mayring	Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution.	2014
34	McCulloch	Documentary Research in Education, History and the Social Sciences.	2004
35	Mogalakwe	The Use of Documentary Research Methods in Social Research.	2006
36	Mohajan	Qualitative Research Methodology in Social Sciences and Related Subjects.	2018
37	Schreier	Qualitative Content Analysis.	2014
38	Wach	Learning about qualitative Document Analysis.	2013
39	Wesley	Building bridges in content analysis: quantitative and qualitative traditions.	2009
40	White & Marsh	Content analysis: a flexible methodology.	2006
41	Zhang & Wildemuth	Qualitative analysis of content.	2017

قام الباحث بالبحث في الوثائق والمستندات والدراسات التي تناولت أسلوب تحليل المحتوى النوعي، وقد تحددت معايير اختيار هذه الوثائق فيما يلي: إما أن تكون منشورة في مجلة علمية محكمة، أو قد تكون كتاباً صادراً من إحدى دور النشر العالمية مثل Sage وRoutledge، أو تكون صادرة من إحدى الجامعات المرموقة كجامعة Ottawa في كندا، وركز الباحث على الوثائق التي احتوت إجابة على أسئلة الدراسة.

وجرى اعتماد تحديد الموضوع Theme كوحدة للتحليل، ثم تبع ذلك مرحلة الترميز Coding، ومن ثم تجميع الموضوعات المتشابهة وتقسيمها وحدات رئيسية كانت هي محل اهتمام وتركيز البحث، وللتأكد من مصداقية وموثوقية أسلوب تحليل المحتوى الاستقرائي المستخدم تم الاستعانة بنموذج (Elo et al, 2014) لهذا الغرض. كما جرى استخدام أسلوب تحليل المحتوى النوعي الاستنباطي في الإجابة على السؤال الرابع من أسئلة الدراسة، والذي تضمن تحليلاً لآلية استخدام أسلوب تحليل المستوى النوعي في الدراسات البحثية العربية المنشورة في مجلة العلوم التربوية بجامعة الملك سعود، ومجلة العلوم التربوية والنفسية بجامعة البحرين.

قام الباحث بتتبع الدراسات التي استخدمت هذا الأسلوب في كلا المجلتين خلال

الفترة ما بين (2010-2020) جدول رقم (2). السبب في التركيز على الدراسات المنشورة في السنوات العشر الماضة تعود من وجهة نظر الباحث الى حداثة استخدام هذا الأسلوب في الأدبيات العربية، لذا يعتقد الباحث أن أغلب الدراسات التي تعاملت مع هذا الأسلوب تتركز بهذه الفترة الزمنية.

جدول رقم (2): الدراسات التي تم تحليلها في مجلتي العلوم التربوية والعلوم التربوية النفسية للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع

مجلة العلوم التربوية				مجلة العلوم التربوية والنفسية			
السنة	المجلد	العدد	الصفحة	السنة	المجلد	العدد	الصفحة
2010	22	1	125 - 85	2010	11	3	39 - 3
2010	22	3	680 - 657	2010	11	4	230 - 197
2013	25	2	512 - 487	2011	12	2	148 - 117
2015	27	3	509 - 489	2012	13	2	243 - 211
2015	27	3	375 - 353	2012	13	3	133 - 99
2016	28	2	347 - 317	2012	13	3	558 - 531
2017	29	1	135 - 113	2012	13	4	305 - 277
2017	29	1	112 - 85	2013	14	2	563 - 527
2017	29	1	83 - 67	2014	15	1	557 - 523
2017	29	1	44 - 19	2014	15	2	306 - 275
2018	30	1	535 - 509	2014	15	3	257 - 233
2018	30	3	397 - 369	2014	15	4	64 - 13
2019	31	1	47 - 19	2015	16	2	197 - 161
2019	31	3	560 - 535	2017	18	3	44 - 11
2020	32	1	158 - 141	2017	18	4	389 - 357
2020	32	1	45 - 19	2019	20	2	432 - 405

حيث لوحظ ندرة استخدام هذا الأسلوب في الدراسات المنشورة في هاتين المجلتين. حيث لم يعثر الباحث إلا على 16 دراسة من مجموع 263 دراسة نشرت في مجلة العلوم التربوية وهو ما نسبته 6٪، أما افي مجلة العلوم التربوية والنفسية فعثر الباحث على 18 دراسة استخدمت أسلوب تحليل المستوى النوعي من مجموع 609

دراسات نشرت في هذه المجلة، وبعد النظر والتدقيق تم إلغاء دراستين لعدم استخدامهما لهذا الأسلوب صراحةً، لذا فإن نسبة الدراسات التي استخدمت هذا الأسلوب في هذه المجلة بلغ 2.6٪.

نتائج الدراسة

السؤال الأول: ما هي مداخل أسلوب تحليل المحتوى Content Analysis Approaches

وفَّر استخدام أسلوب تحليل المحتوى النوعي من قبل الباحثين - في السنوات الأخيرة - قاعدة معلوماتية مهمة عن بعض جوانب هذا الأسلوب؛ والتي بنيت على ممارسات الباحثين، وتجاربهم في التعامل مع هذه الأداة. وتُعد الكتابات الآتية هى أشهر الكتابات، وأوسعها انتشاراً؛ فيما يتعلق بمداخل تحليل المحتوى؛ ومن ثم فلا غنى عنها لمن يروم تبني أسلوب تحليل المحتوى:

(Mayring, 2000) - (Hsieh & Shannon, 2005) - (Elo & Kyngas, 2008) - (Zhang & Wildemuth, 2017).

[1] مداخل تحليل المحتوى إجمالاً:

تشير الكتابات التربوية الخاصة بأسلوب تحليل المحتوى إلى وجود مدخلين للتعامل مع هذا الأسلوب:

أ) المدخل التقليدي الاستقرائي Inductive Approach

في هذا المدخل يبدأ الباحث في التنقيب، والبحث عن الموضوعات، والمعاني في الأجزاء المتفرقة من الوثيقة أو النص، ثم يحوِّل - بعد ذلك - الملاحظات، والموضوعات الفرعية، والجزئية إلى قضايا، وقواعد عامة لكل الحالات المماثلة أينما وقعت، وقتما وقعت (استدلال صاعد؛ كما يقول المناطقة)؛ وهذا هو المدخل التقليدي الأكثر شيوعًا، واستخدامًا في البحوث النوعية، وفي أسلوب دراسة الحالة النوعي.

ب) المدخل الاستنباطي Deductive Approach

في هذا المدخل ينتقل الباحث من الكل إلى الجزء؛ حيث يستنبط الجزئيات التي تلزم -بالضرورة- عن الكليات (استدلال هابط؛ على حد قول المناطقة)؛ فهو ينطلق من نظرية، أو إطار نظري، ومفهومي واضح؛ في محاولته لتعرف جوانب المحتوى الذي يحلله، وغالبًا ما يُعتمَد هذا المدخل في الطريقة الكمية في جمع المعلومات؛ حيث يكون الباحث على دراية، ومعرفة بالموضوعات، والمفاهيم التي يبحث عنها؛ لذا يتركز دوره في البحث عن عدد هذه المفاهيم والقضايا، وتكرار وجودها في الوثيقة التي يحللها. وحيث

إن كمًّا هائلاً من الوثائق يحوي أرقامًا، وإحصائيات، ونسبًا، وتكرارات؛ فالباحث – هنا – يستخدم هذا النوع الاستنباطي لتحليل المحتوى الكمي الذي يتعامل معه.

[2] مداخل تحليل المحتوى النوعي:

يتميز الباحثون المشتغلون بأسلوب تحليل المحتوى النوعي بتجاربهم الخاصة في التعامل مع النص المكتوب؛ سواءً المأخوذ من المقابلات شبه المقننة، أو المفتوحة، أو المقابلات المركزة، أو الملاحظات النوعية، أو المذكرات الميدانية، أو المذكرات الشخصية، أو النص المرئي المستخرج من مقاطع الفيديو أو الكاميرا، أو مختلف وسائل التواصل الاجتماعي. كما أن تنوع تخصصات هؤلاء الباحثين – ما بين علوم: التمريض، والطب، والقانون، والجريمة، والعلوم الاجتماعية – قد أفرز تجارب مختلفة في التعامل مع مداخل تحليل المحتوى النوعي.

ولَمَّا كان المحتوى النوعي بطبيعته يتطلب – في تحليله، والتعامل معه – عمقًا في النظر، والتدبر، والتركيز العاليين لاستخراج الموضوعات، والمفاهيم ذات الصلة؛ فإن المدخل الطبعي هو المدخل الاستقرائي الذي يبدأ بتحديد وحدات التحليل، ثم ينتقل إلى الترميز والتشفير، ثم إعادة الترميز؛ ومن ثم جمع الموضوعات المتشابهة في فئات، وأنماط.

غير أن بعض الباحثين النوعيين – وبخاصة المتخصصون في التمريض، والطب – قسَّموا مداخل المحتوى النوعي إلى قسمين : تحليل المحتوى التقليدي، وتحليل المحتوى المباشر (الأكثر شهرة، والأعلى انتشاراً لدى الباحثين)، كما أضافوا مدخلاً ثالثًا؛ هو: تحليل المحتوى التلخيصي Summative Content Analysis يجمع فيه الباحث النتائج التي استنبطها، ويلخصها، ويقدمها بشكل موجز) الذي لم يحظ بقبول، ولا تفهم من قِبل الباحثين النوعيين (Hsieh & Shannon, 2005).

أ) تحليل المحتوى التقليدي Conventional Content Analysis

يُعد الأسلوب الشـائع، والمتعارف عليه في تحليل المحتوى النوعي؛ ولذلك أطلق عليه كل من: "(Hsieh and Shannon, 2005) الأسلوب التقليدي"، ويمكن القول: إنه المدخل الأصل في تحليل أي محتوى نوعي؛ وهو الذي يطلق عليه: المدخل الاستقرائي كما ذكرنا سابقًا.

ويستخدم هذا المدخل في وصف الظاهرة، حيث يتم اشتقاق فئات التحليل من البيانات أثناء إجراء عملية التحليل، فالباحث يتعرف على الظاهرة قيد الدراسة، ويتوسع في فهمها وإدراك جوانبها كلما تعمق في التحليل والبحث (Kibiswa, 2019).

وغالبًا ما يستخدم هذا المدخل عندما لا تتوافر كتابات بحثية بشأن الموضوع، أوالظاهرة المراد دراستها، أو عندما يكون هناك ندرة في الدراسات المتعلقة بالظاهرة، أو عندما لا تتوافر نظرية، ولا أي إطار نظري، يمكن للباحث الاعتماد عليه في تحليل الظاهرة.

إن من أبرز ما يمتاز به المدخل التقليدي في تحليل المحتوى النوعي هو إمكانية الحصول على معلومات مباشرة من المشاركين في الدراسة دون الحاجة إلى إعداد أسئلة مسبقة؛ فإذا ما كان الباحث يستخدم المقابلة المعمقة - مثلاً - فإنه يستكشف أبعاد القضية التي يتعامل معها؛ من خلال تدوين إجابات المقابَلين التفصيلية، ثم يحللها بعد ذلك (Hsieh & Shannon, 2005).

ويستفيد هذا المدخل - كذلك - من مهارات التفكير العليا؛ كالتحليل، والتركيب، والتقويم في أثناء عملية تحليل محتوى الوثيقة أو النص؛ لذا فنجاح تحليل المحتوى يعتمد - بشكل رئيس - على دقة عملية الترميز التي تعني تنظيم كميات كبيرة من النص في فئات محتوى أقل؛ على أن من أهم التحديات التي قد تواجه هذا النوع من التحليل؛ ما يتمثل في عدم قدرة الباحث على تطوير فهم كامل للسياق الذي يتعامل معه؛ ومن ثم الإخفاق في تحديد الفئات الرئيسة؛ مما قد ينتج عنه بيانات غير واضحة، وغير دقيقة.

وعليه؛ فإن الضمانة في هذه الحالة - في نظر الباحث - هي أن يخضع من يريد التعامل مع هذا النوع من التحليل إلى التدريب المكثف على آليات هذا النمط من التحليل، وخطوات إجرائه، وأن يتم التأكد من تمكنه من فهم هذا الأسلوب؛ حتى يمكن الوثوق في قدرته على تطبيقه بتدقيق، وموضوعية.

ب) تحليل المحتوى المباشر Direct Content Analysis

يسمى هذا المدخل - أيضًا - بالمدخل الاستنباطي Deductive Approach؛ ويستخدم عندما تتوافر للموضوع - قيد الدراسة - كتابات، وأبحاث ذات صلة، أو عندما تتوافر نظرية، أو نموذج يمكن البناء عليه، فيصير هدف هذا المدخل التحليلي التحقق من صدق النظرية القائمة، وتوفير دعم لها، أو توسيع الإطار النظري اللازم لدراسة الموضوع، أو القضية (Hsieh & Shannon, 2005) (Kibiswa, 2019)

إن أكثر ما يميز المدخل المباشر عن المدخل التقليدي - من وجهة نظر الباحث - أنه أكثر سهولة في تحليل محتوى النص أو الوثيقة؛ فبسبب اعتماده على دراسات سابقة، وإطار نظري محدد؛ فإن الباحث يتجه - مباشرة - نحو عملية الترميز برموز محددة سلفًا؛ لذا فهو يسمى: "المدخل المباشر"؛ فبتطبيق تحليل المحتوى المباشر يستخدم الباحث النظرية

المتوافرة، أو البحث المسبق؛ لتطوير مخطط الترميز (Kyngas & Vanhanen, 1999)؛ بخلاف المدخل التقليدي - الأكثر صعوبة - الذي قد يحتاج من الباحث أن يكتشف - بنفسه - الموضوعات، والفئات ذات الصلة؛ من خلال عملية الترميز.

السؤال الثاني: ما هي مصادر الوثائق وأنواعها التي يتعامل معها أسلوب تحليل المحتوي النوعي؟ Sources and Types of documents

ما نوع الوثائق، والمستندات التي يمكن لأداة وأسلوب تحليل المحتوى النوعي التعامل معها؟ طرح كل من: (White & Marsh, 2006) سؤالاً بشأن طبيعة البيانات التي يمكن استخدامها في دراسة تحليل المحتوى، وأفادوا بأنها تلك البيانات التي يمكن أن تقدم دليلاً مفيدًا لاختبار الفرضيات، أو الإجابة عن أسئلة البحث.

وطُبِّق أسلوب تحليل المحتوى -بشكل أساس- في وسائل الإعلام في أثناء الحرب العالمية الثانية؛ عن طريق فحص الأخبار، ومواد الدعاية التي يبثها الخصوم، ومن التحليل الإعلامي انتشر هذا الأسلوب -بعد ذلك- إلى المجالات الأخرى؛ مثل: علم النفس، وبقية العلوم (Gavora, 2015).

وتمتاز الوثائق التي يتعامل معها الباحث في مختلف التخصصات بأنها متوافرة لدى مختلف الجهات بشكل طبعي؛ ومن ثم فإن الباحث - كما يذكرنا Jensen - يبحث عنها، ويحصل عليها؛ ولكنه لا يصنعها.

ويُذكِّرنا -كذلك- كل من: Bryman وMogalakwe بأن هذه الوثائق قابعة دائمًا في "مكان ما" تنتظر من يبحث عنها، ويجمعها، ويحللها؛ فمعظم الدوائر الحكومية - في كافة الدول، وكذا في مؤسسات القطاع الخاص - يصدر عنها كم هائل من الوثائق المهمة - بانتظام - كجزء من عملها؛ ومن ثم يمكن الوصول إليها بسهولة.

وأضاف (Gavora, 2015) أن الكتابات الخاصة بتحليل المحتوى النوعي تشير إلى عدد كبير من مصادر الوثائق، والمستندات التي يمكن للباحث النوعي الاستفادة منها.

وعليه؛ يمكن القول: إن تحليل المحتوى لم يعد "يركز- في الوقت الحاضر- على الرسائل الإعلامية فحسب؛ بل صار يغطي جميع أنواع النصوص المناسبة لمسعي بحثي معين؛ من خلال تعامله مع الرسائل غير اللفظية؛ كالصور مثلاً، كما أدى التواصل الإلكتروني إلى توسيع نطاق تحليل المحتوى؛ ليشمل أي نوع من الرسائل الإلكترونية. أما في ميدان التعليم؛ فإن دائرة التعامل تتسع؛ لتشمل كافة المحتويات، والوثائق، والمستندات التي توفر معلومات بشأن الموضوعات التعليمية؛ كالكتب المدرسية، ومصادر

التعلم المختلفة، ومنتجات الطلاب؛ من مقالات، وواجبات مكتوبة ومنزلية، ورسومات، ولوحات، وأطروحات ماجستير ودكتوراه، وإنتاج المعلمين؛ المذكرات، والخطط الدراسية، والتشريعات المدرسية، وملف إنجاز المدرسة، ونتائج تقييم الطلاب، ومواقع التواصل بين أولياء الأمور والطلاب، والبرامج الإذاعية المدرسية، والمسرحيات المدرسية، وغيرها" (Gavora, 2015 : 8-9).

أ) الوثائق، والمستندات Document and Content Sources

مصادر يتعامل الباحث النوعي - خلال تحليله محتوى الوثائق، والمستندات، والنصوص - مع نوعين من المصادر؛ هما: المصادر الأساسية، والمصادر الثانوية؛ كما أكد ذلك كل من: (Mogalakwe, 2006) ولا يوجد فرق في مدى جودة أيٍّ من هذين المصدرين؛ (Roller & Paul,(Margaret, 2015 بل إن الذي يحدد الحاجة لهما؛ هو أهداف الدراسة، وأسئلتها، ومقاصدها.

1. المصادر الأساسية Primary Sources

وتشمل المصادر الطبيعية التي تقدم المعلومات الخام التي تستخدم للمرة الأولى؛ وهي مصادر ترشد الباحث إلى الأشخاص، والأحداث، والموضوعات التي يرغب في دراستها، ويمكن للباحث أن يتعامل معها؛ فقد تكون هي المعلومات التي جمعها بنفسه؛ من خلال المقابلات التي أجراها، أو قد تكون نتائج استبانة جرى تطبيقها، أو نماذج اختبارات أجريت على عينة من الطلاب؛ كل هذه المعلومات تُعد أساسية؛ لأن الباحث هو الذي جمعها، وتعامل معها. وتحتاج هذه المعلومات، والبيانات تحليل محتوى، أو مضمون؛ لكي يصل الباحث إلى الإجابة عن أسئلته.

وإذا كانت عناية الباحث تتركز في قضية تاريخية؛ فالمصادر الأساسية قد تكون الرسائل، المذكرات التي كتبها السابقون، وقد تكون الصور الفوتوغرافية، والأفلام الوثائقية، وقد تكون الوثائق، والسجلات الرسمية المكتوبة بخط صاحبها.

2. المصادر الثانوية Secondary Sources

وتُمثل المصادر الموجود سلفًا، والمنشورة ورقيًا، أو متوافرة على شبكة الإنترنت، أو هي نتائج معلومات، وبيانات، جمعها باحثون آخرون؛ إما عن طريق المقابلات، أو الملاحظات النوعية؛ ومن ثم يتمثل دور الباحث في تحليلها، والتعامل معها، وليس له علاقة بجمع هذه المعلومات، ولا المصادر؛ فهي مصادر لم يكن له صلة مباشرة معها، ولم يسهم في كتابتها؛ بل هي نتاج تجميع، وجهد أطراف مختلفة؛ كالكتب، والمناهج الدراسية، والوثائق، والمستندات التي تنشرها الدوائر الحكومية، والمعاهد، والمؤسسات الأخرى.

ب) أنواع الوثائق، والمستندات Types of Documents and Contents

يواجه الباحث النوعي في العلوم الإنسانية - وبخاصة مجال التربية - كمًّا كبيراً من الوثائق، والمستندات التي يمكن له أن يحلل محتوياتها، ومضامينها. وتورد الكتابات الخاصة بتحليل المحتوى النوعي أمثلة على عدد كبير من أنواع الوثائق، والمستندات التي يمكن للباحث النوعي الاستفادة منها؛ لعل من أبرزها:

(Bryman, 2012), (Bowen, 2009), (Kondracki & Wellman, 2002), (Mayring, 2014), (McCulloch, 2004), (Mogalakwe, 2006).

ويمكن تقسيم أنواع الوثائق، والمستندات إلى ما يأتي:

1- الوثائق الشخصية:

هي التي يكتبها الأفراد؛ كالمذكرات الشخصية، والرسائل، والرسومات، واللوحات، والواجبات والتكليفات المدرسية؛ فهذه - جميعا - تمثل مادة ثرية لمن يرغب في تعرف مضامين هذه المحتويات، وتفسيراتها. كما يمكن اعتبار المعلومات التي يجمعها الباحث بنفسه - عن طريق المقابلات، والملاحظات النوعية، أو بحوث دراسات الحالة - من الوثائق الشخصية التي يمكن تحليلها، وتفسيرها؛ عن طريق استخدام أسلوب تحليل المحتوى النوعي.

2- الوثائق الرسمية التي تصدرها الجهات الحكومية، والمؤسسات الخاصة:

تنتج معظم الوزارات، وإدارات التربية، والجامعات، والمؤسسات التعليمية - الحكومية منها، والخاصة - بشكل دوري، ومنتظم وثائق مهمة، يمكن الوصول إليها بسهولة، ويمكن الحصول عليها من مكتبات الوزارات، والإدارات، أو من مكاتب المسؤولين، كما تصدر مراكز المعلومات - في كثير من الجهات - إحصائيات دورية، وسنوية بشأن مختلف جوانب العملية التعليمية (Mogalakwe, 2006).

وأسهم - أيضًا - النشر؛ عن طريق الإنترنت في توفير مئات الآلاف من الوثائق التي يمكن تحليلها، وتفسيرها، والاستفادة من محتوياتها؛ مثل دراسات كل من: (رجب، 2013) عن: المضامين التربوية في خطابات حضرة صاحب السمو أمير الكويت، و(الحبابي، 2017) عن: واقع الاتجاهات البحثية في البحوث التربوية العربية في مجلة العلوم التربوية والنفسية بجامعة البحرين، و(الحبيب، 2017) عن: واقع سياسة تدريس اللغة الإنجليزية في الأنظمة التعليمية في دول شرق آسيا، و(الرميضي، 2018) عن: اتجاهات البحث التربوي في رسائل الماجستير بجامعة الكويت، و(العازمي، 2018)

عن: واقع التعليم متعدد الثقافات في النظام التعليمي الماليزي، و(الفضلي، 2019) عن: تطوير النظام التعليمي للمرحلة المتوسطة في دولة الكويت في ضوء تجارب بعض الأنظمة التربوية المتقدمة، و(الكور، 2019) عن: واقع تنفيذ برامج الاستجابة للتدخل في التعليم العام في الولايات المتحدة الأمريكية، و(العازمي، 2019) عن: أخلاقيات المعلم في الأنظمة التعليمية المختلفة؛ كلها تمثل نماذج على إمكانية الاستفادة من الوثائق، والمستندات المتوافرة؛ لإنجاز دراسات، وبحوث علمية رصينة.

3- مخرجات وسائل الإعلام:

تُشكل الأفلام، ومقاطع الفيديو، والمقاطع المتوافرة - من خلال وسائل التواصل الاجتماعي، ومواقع "اليوتيوب" You Tube وغيرها - رصيداً هائلاً للباحثين التربويين المعنيين بدراسة العلاقة بين الإعلام، ومختلف الجوانب التربوية؛ حيث يُعد أسلوب تحليل المحتوى النوعي الأسلوب الأمثل للاستفادة من منتجات وسائل الإعلام المسموعة، والمرئية، والمقروءة.

السؤال الثالث: ما هي معايير اختيار الوثائق في أسلوب تحليل المحتوي النوعي؟

Document Study and Selection Criteria

يتعين على الباحث النوعي الراغب في استخدام أسلوب تحليل المحتوى أن تكون لديه معايير واضحة للآلية التي سوف يتعامل؛ وفقًا لها مع هذا الأسلوب؛ لأن الوثائق، والمستندات التي قد يحتاج التعامل معها متنوعة؛ ما بين ورقية، وإلكترونية من ناحية، ونظراً لطبيعة الأسلوب النوعي الذي يمتاز بحضور ذاتية الباحث في مختلف مراحله من ناحية أخرى.

وبناءً على ذلك؛ يشير استقراء الكتابات التربوية - في هذا الصدد - إلى تحديد جملة من المعايير التي يتعين الاحتكام إليها عند اختيار الوثيقة، فضلاً عن دراستها؛ لعل أهمها:

أ) معايير "لِنْكولن، وجُوبا" Lincoln & Guba Criteria

يُعد كل منَ: (Lincoln, 1985 & Guba) من أوائل مَن حاول وضع معايير؛ للتأكد من مدى مصداقية تحليل الوثائق، والمستندات في البحث النوعي؛ وذلك في كتابهما الموسوم: "الاستقصاء الطبيعي" Naturalistic Inquiry، الذي حاولا فيه تبيان أن العلم مُقيد بالطريقة السائدة في البحث - آنذاك - والمعتمدة بدرجة كبيرة على النموذج المختبري المأخوذ أساساً من العلوم التجريبية، والقائم على تبني المنهج الكمي؛ لذا فقد

قدما نموذجًا بديلاً، أطلقا عليه: "الطريقة الطبيعية" Naturalistic في الاستقصاء؛ بدلا من الطريقة العقلانية Rationalistic؛ ليمثل ذلك تحولاً في النموذج الإرشادي، أسَّس لقواعد المنهج، والطريقة النوعية في البحوث الإنسانية، والطبيعية على السواء.

وهكذا طور "لنكولن، وجوبا" معايير عُدَّت - لفترة طويلة - الأكثر استخدامًا لتقييم تحليل المحتوى النوعي؛ حيث استخدما مصطلح الموثوقية، أو الجدارة بالثقة، وبيَّنا أن الهدف من هذا المعيار في أسلوب تحليل المحتوى النوعي؛ هو تدعيم الحجة القائلة بأن نتائج البحث "تستحق منا الانتباه، والعناية بمخرجاتها"؛ وخاصة عند استخدام تحليل المحتوى الاستقرائي؛ حيث يجرى إنشاء الفئات من البيانات الأولية الخام بدون وجود "مصفوفة تصنيف قائمة على أساس نظري" Theory- based Categorization Matrix.

وبناءً على ذلك فقد طوَّر "لنكولن، وجوبا" أربعة معايير؛ لتقييم مدى مصداقية تحليل نتائج الوثائق؛ هي: المصداقية، والاعتمادية، والمطابقة، والقابلية للنقل. وفيما يأتي توضيح لتلك المعايير:

1. المصداقية Credibility

يتعين على الباحث التأكد من أن المشاركين في البحث قد جرى تحديدهم، ووصفهم بتدقيق؛ الأمر الذي يعني أن يحدد - بكل تدقيق - الوثائق، والمستندات التي سيعتمد عليها في عملية التحليل؛ فالمصداقية هنا ترمز إلى صدق الباحث، وتدقيقه في الإشارة إلى المصادر التي يستند إليها في تحليل، وتفسير مضامين محتوى المستندات، والوثائق التي يتعامل معها.

وتجدر الإشارة - في هذا السياق - إلى أنه لمن المستغرب أن نجد كثيرًا من الباحثين - ممن يعتمدون أسلوب تحليل المحتوى النوعي في دراساتهم - لا يعيرون هذا المعيار العناية المطلوبة؛ حين يشير أحدهم - فقط - إلى اعتماده على مجموعة من الوثائق، والمستندات ذات الصلة، من دون أن يحدد - في تدقيق، ووضوح - طبيعة هذه الوثائق، والمستندات.

إن الإخلال بهذا المعيار يؤثر- في نظر الباحث - بشكل منهجي، وخطير في إجراءات الموثوقية في أسلوب تحليل المحتوى النوعي، ولا يعطي القارئ ضمانًا، ولا اطمئنانًا بشأن طبيعة الوثائق، والمستندات، والمحتويات التي جرى الاعتماد عليها؛ مما ينعكس - بشكل كبير- على مصداقية إجراءات تحليل البيانات منذ بدايتها.

2. الاعتمادية Dependability

وتشير إلى استقرار البيانات الواردة في هذه الوثائق، والمستندات بمرور الوقت، وتحت الظروف المختلفة؛ بمعنى أن المعلومات المستقاه من هذه الوثائق، والمحتوى المستنبط منها يمكن الوثوق فيه، والاعتماد على دقة ما ورد فيه.

إن معيار الاعتمادية أمر بالغ الأهمية؛ فالباحث يعتمد – في تحليله البيانات – على مدى جودة الوثائق التي يجمعها؛ فالاعتمادية – على هذا النحو – تتضمن أهمية التأكد من مصدر هذه الوثائق، والمستندات، ومن حداثتها إذا كان الهدف وصف الواقع، والتأكد من دقة الجهة التي تصدرها، والآلية التي تتبعها هذه الجهة في جمع البيانات، وكتابتها، ونشرها؛ فلا يمكن الاعتماد على بيانات الجهات كلها، ولا تمتلك كل الجهات التي تصدر الوثائق بروتوكولاً واضحًا أشبه بقواعد للنشر، تحدد فيه الآلية التي تتبعها في إصدار هذه المحتويات؛ لذا يتطلب هذا المعيار من الباحث حذرًا، ودراية، وخبرة واسعة في التعامل مع الوثائق، والمستندات.

3. المطابقة Conformability

وتشير إلى الموضوعية؛ أي: "إمكانية التطابق بين شخصين مستقلين، أو أكثر بشأن دقة البيانات، أو ملاءمتها، أو معناها، أو ما قصدت قوله" (Jupp, 2006) ويمكن للباحث أن يطبق هذا المعيار إذا كانت محتويات الوثيقة، أو المستند الذي يحلله يعتريه الغموض، والتعقيد، وعدم الوضوح؛ فقد يتعامل مع نص لمقابلة أجراها؛ إلا أنه يساوره الشك في دلالة المقصود من هذا النص؛ في هذه الحالة قد يحتاج إلى المساندة من باحث آخر، يعرض عليه هذا النص – مسجلاً كان، أم مصوراً – ليأخذ رأيه في معنى ما ورد فيه؛ عندها يمكن له الاستمرار في إجراءات التحليل؛ وهو على ثقة من فحوى ما توصل إليه.

على أن هذا المعيار – من وجهة نظر الباحث – قلما يحتاجه الباحثون في التعامل مع أسلوب تحليل المحتوى النوعي؛ لأن طبيعة التعامل مع هذا الأسلوب تقتضي التدقيق، والحذر في تلقي المعلومات، والانتباه لدلالات الألفاظ.

4. القابلية للنقل Transferability

ويقصد به: أن نتائج هذه الدراسة يمكن تعميمها، أو يمكن أن تنطبق على دراسة مماثلة إياها في ظروف أخرى، أو في مجموعات مختلفة. ويتشابه هذا المعيار– كما أشار كل من: (Lincoln & Guba, 1985-) مع معيار الثبات في البحوث الكمية؛ بمعنى:

اتساق النتائج، والإجابات التي نحصل عليها من عينة الدراسة إذا ما أعيد استطلاع رأيها مرة أخرى.

ويقصد بالقابلية للنقل: أن نتائج تحليل محتوى الوثائق، والمستندات يمكن أن تُنقل، ويمكن أن تنطبق – بكل ثقة – على سياق آخر، أو على مجموعة أخرى مشابهة – في مواصفاتها – عينة المحتوى الذي جرى تحليله؛ فمثلا قد يتعامل الباحث النوعي مع نتائج المقابلات النوعية التي أجراها مع معلمات المرحلة الابتدائية في مدرسة ما بشأن طبيعة التعامل مع البنين، وكيفية ضبطهم في الصف؛ على أساس أنها تنطبق على مجموعة أخرى من المعلمات؛ ممن تتشابه ظروفهن، أو خصائص بيئتهن مع تلك السائدة في المجموعة التي أجيت معها المقابلات النوعية.

وفي عبارة أخرى: يتعين التأكيد أن معيار القابلية للنقل لا يقصد به القابلية للتعميم؛ فليس هذا هو هدف، ولا مقصد البحث النوعي ابتداءً؛ بل يقصد به: إمكانية تعميمه على عينة أخرى، تعيش نفس ظروف العينة التي أجريت معها المقابلات؛ ومن ثم فمعيار القابلية للنقل يحصر عملية التمثيل، ويقصرها على المطابقة التي تعتري المحتوى الذي جرى تحليله.

ب) معايير "إِسْكَتْ" Scott

أورد (Scott, 1991) في كتابه الموسوم: "مسألة التسجيل: المصادر الوثائقية في البحث الاجتماعي" A matter of Record : Documentary Sources in Social Research، أربعة معايير؛ لمراقبة الجودة في أثناء التعامل مع المصادر الوثائقية، والمستندات؛ هي: الأصالة، والمصداقية، والتمثيل، والمعنى. وفيما يأتي توضيح لتلك المعايير:

1- الأصالة Authenticity

يشير هذا المعيار إلى ما إذا كان الدليل، والمستند حقيقيًا، وذا أصل موثوق فيه، ويمكن الاعتماد عليه؛ فصحة الدليل هى المعيار الأساس لأي بحث؛ ومن ثم أكد Scott المسؤولية التي تقع على الباحث في ضرورة التأكد من أن الوثيقة التي يستند إليها حقيقية؛ فهذا المعيار أقرب ما يكون إلى معيار الاعتمادية لدى كل من: Lincoln & Guba

وتقتضي الأصالة أن تكون الوثائق، والمستندات التي يتعامل معها الباحث النوعي واضحة، وخالية من الأخطاء المطبعية، والتناقضات الداخلية في متن الوثيقة أو المستند، وأن يكون اسم الوثيقة ومصدرها واضحَيْن، وغير مبهمَيْن.

2- المصداقية Credibility

أكد Scott أن المصداقية تعني: خلو الوثيقة من الخطأ المتعمد، والتشويه المقصود؛ فالباحث النوعي قد يتعامل مع وثائق، ومستندات حكومية تصدر عن وزارة التربية مثلاً، أو من جهات خاصة تتحدث عن جودة التعليم، وتورد أدلة، وأمثلة، وبيانات تؤكد فيها وجهة نظرها؛ هنا ينبغي للباحث النوعي الانتباه إلى مدى دقة ما ورد في هذه الوثائق من معلومات؛ للتأكد من مصداقية الأدلة التي تستند إليها؛ لأن بعض الجهات قد تعمد إلى تحسين الوضع الراهن؛ لكي تحظى برضا الجهات العليا، أو قد يكون هذا الفعل - مراوغة الحقيقة- جزءاً طبعيًّا، ومعتاداً في ثقافة المؤسسة التي تعمد دائمًا إلى إظهار كل ما هو إيجابي؛ فيما تتجنب ذكر السلبيات، وهذا يحدث في المؤسسات التي تضعف فيها إجراءات المراقبة، والمحاسبية.

وهكذا؛ فالمصداقية - فيما تحتويه الوثيقة من بيانات - لا تعني بالضرورة أن تكون هذه البيانات ملفقة، ولا مزورة؛ ولكن قد تفسَّر هذه البيانات بطريقة، توافق قناعات القائمين على المؤسسة، ورغباتهم.

المصداقية - كما يراها - Scott جانب يركز على الصدق الداخلي لما تحتويه الوثيقة من أدلة؛ وهي- بذلك - تختلف عن مفهوم المصداقية التي ذكرها كل من Lincoln & Guba.

3- التمثيل Representativeness

تشير صفة التمثيل إلى ما إذا كانت المستندات التي تم الاعتماد عليها تمثل مجموعة المستندات المتعلقة بالقضية موضع الدراسة؛ فقد يحتاج الباحث التأكد من إمكانية الوصول إلى أكبر عدد ممكن من الوثائق، والمستندات التي تخدم موضوع الدراسة، وهذا الأمر قد يكون يسيراً، ومتاحًا، وقد يحتاج أحيانًا بعض الجهد؛ إما لتعدد الجهات التي تصدر هذه الوثائق، أو لوجود بعض التحديات التي قد يكون منها - على سبيل المثال - حجب سرية هذه المعلومات عن العامة، أو عن الباحث على وجه التحديد، أو قد يكون؛ بسبب اختلاف لغة الوثيقة عن لغة الباحث.

فقد يرغب الباحث - مثلاً - في تحليل محتوى نظام التعليم المهني في "كوريا الجنوبية"؛ لتعرف أبرز جوانبه؛ ومن ثم فإن معظم المستندات، والوثائق التي قد تساعده مكتوبة باللغة الكورية؛ الأمر الذي يفرض عليه ضرورة الحصول على الوثائق اللازمة، وترجمتها، وقد صار هذا أمراً يسيراً، يمكن تحقيقه لحظيًّا؛ لتوافر عديد من برامج الترجمة في الفضاء الإلكتروني.

4- المعنى Meaning

ويشير إلى أن الدليل، والمستند الذي يتعامل معه الباحث واضح، ومفهوم؛ فغرض الباحث - في اعتماد الوثيقة، والمستند - يتمثل في مدى قدرتها على الإجابة عن الأسئلة التي وضعها، أو قدرته على استقراء، واستنباط المفاهيم، والموضوعات المتعلقة بالقضية محل الدراسة؛ وهذا كله يقتضي أن تكون الأدلة المتوافرة في الوثيقة واضحة، وسهل تعرفها، وتعطي معنى، وقيمة فيما تورده من وقائع، وحقائق.

ج) نموذج "إلُو، وزملاؤه" Elo et al.

قدَّم (Elo et al, 2014) في دراستهم بعنوان: "تحليل المحتوى النوعي: تركيز على الموثوقية" Qualitative Content Analysis : A focus on trustworthiness لائحة بأهم الأسئلة التي ينبغي الإجابة عنها في أثناء إجراء عملية التحليل النوعي لمحتوى الوثائق، والمستندات، وقسموا تلك الأسئلة إلى ثلاث مراحل: الإعداد، والتنظيم، وكتابة التقرير.

وتُعد هذه اللائحة دليلًا عمليًا يساعد الباحث النوعي في ضبط جودة معايير الموثوقية في الوثائق، والمستندات التي يتعامل معها، وقد تساعده في سهولة تطبيق المعايير الأخرى التي أوردها كل من: "إِسْكَتْ" Scott، و"لنكولن، وجوبا" Lincoln & Guba.

جدول رقم (3) لائحة لتحسين الموثوقية في دراسات تحليل المحتوى

مراحل دراسة تحليل المحتوى النوعي	الأسئلة المساعدة في التأكد من الموثوقية
أولاً: الموثوقية في مرحلة إعداد الدراسة:	**1. الموثوقية في طريقة جمع البيانات:** ● كيف أجمع أنسب البيانات لتحليل المحتوى الخاص بي؟ ● هل هذه الطريقة أفضل ما هو متاح للإجابة عن سؤال البحث؟ ● هل يجب عليَّ استخدام الأسئلة الوصفية، أو شبه المنظمة؟ ● الوعي الذاتي: ما مهاراتي كباحث؟ ● كيف أجري اختبارًا مسبقًا لطريقة جمع البيانات الخاصة بي؟
	2. الموثوقية في استراتيجية أخذ العينات: ● ما أفضل طريقة لأخذ العينات لدراستي؟ ● مَن أفضل المخبرين لدراستي؟ ● ما المعايير التي يجب استخدامها لاختيار المشاركين؟ ● هل عينتي مناسبة؟ ● هل بياناتي مشبعة بشكل جيد؟
	3. الموثوقية في اختيار وحدة التحليل: ● ما وحدة التحليل؟ ● هل وحدة التحليل ضيقة جدًا، أم واسعة جدًا؟

مراحل دراسة تحليل المحتوى النوعي	الأسئلة المساعدة في التأكد من الموثوقية
ثانيًا: الموثوقية في مرحلة التنظيم:	**1. الموثوقية في التصنيف، والتجريد:** ● كيف ينبغي إنشاء المفاهيم، أو الفئات؟ ● هل لا يزال هناك كثير من المفاهيم؟ ● هل هناك تداخل بين الفئات؟
	2. الموثوقية في التفسير: ● ما درجة التفسير في التحليل؟ ● كيف أتأكد من أن البيانات تمثل – بتدقيق – المعلومات التي قدمها المشاركون؟
	3. الموثوقية في مدى تمثيل التفسير: ● كيف أتحقق من مصداقية عملية التحليل؟ ● كيف أتحقق من تمثيل التفسير للبيانات ككل؟
ثالثًا: الموثوقية في مرحلة إعداد الدراسة، وكتابة التقرير:	**1. الموثوقية في كتابة النتائج:** ● هل يجرى الإبلاغ عن النتائج بشكل منهجي، ومنطقي؟ ● كيف يجرى الإبلاغ عن الاتصالات بين البيانات، والنتائج؟ ● هل يقدَّم محتوى المفاهيم، وهيكلها بطريقة واضحة، ومفهومة؟ ● هل يمكن للقارئ تقييم قابلية نقل النتائج (البيانات، وطريقة أخذ العينات ووصف المشاركين بطريقة مفصلة)؟ ● هل تُستخدَم عروض الأسعار بشكل منهجي؟ ما مدى تغطية الفئات للبيانات؟ ● هل هناك أوجه تشابه، أو اختلاف بين الفئات؟ ● هل تستخدم اللغة العلمية في نقل النتائج؟ **2. الموثوقية في عملية تحليل التقارير:** ● هل يوجد وصف كامل لعملية التحليل؟ ● هل توقشت مصداقية تحليل المحتوى؛ بناءً على بعض المعايير؟

* المصدر: (Elo et al, 2014)

السؤال الرابع: ما الاتجاهات البحثية المستخدمة في أسلوب تحليل المحتوى النوعي في الدراسات البحثية العربية؟

بعد تحليل الباحث لمضامين الدراسات العربية التي استخدمت أسلوب تحليل المحتوي النوعي المنشورة في مجلتي العلوم التربوية في جامعة الملك سعود، ومجلة العلوم التربوية والنفسية في جامعة البحرين بحثاً عن الآلية التي اتبعتها في تناولها لهذا الأسلوب، يتضح من الجدول رقم (4) ما يلي:

جدول رقم (4)

الاتجاهات البحثية المستخدمة في الدراسات التي تناولت أسلوب تحليل المستوى النوعي

		العلوم التربوية والنفسية		مجلة العلوم التربوية	
		ت	%	ت	%
مداخل أسلوب تحليل المحتوى النوعي	تقليدي استقرائي	6	37.5	4	22.2
	مباشر استنباطي	10	62.5	14	77.7
مصادر الوثائق	أساسية	6	37.5	4	22.2
	ثانوية	10	62.5	14	77.7
أنواع الوثائق	شخصية	6	37.5	3	22.2
	رسمية	10	62.5	13	72.2
	من وسائل الإعلام	-		1	5.5
المعايير	المصداقية	14	87	16	88.8
	الاعتمادية	16	100	16	88.8
	المطابقة	10	62.5	15	83.3
	القابلية للنقل	11	68.7	16	88.8
	الاصالة	16	100	16	88.8
	الصدق الداخلي	14	87	16	88.8
	التمثيل	13	81.2	16	88.8
	المعنى	16	100	16	88.8

أن المدخل المباشر الاستنباطي كان هو الأكثر استخداماً بنسبة 62.5٪ في مجلة العلوم التربوية و 77.7٪ في مجلة العلوم التربوية والنفسية، بينما جرى استخدام المنهج التقليدي الاستقرائي على نطاق ضيق، وإن كان عدد الدراسات التي استخدمت هذا المدخل في مجلة العلوم التربوية أكثر منها في مجلة العلوم التربوية والنفسية.

أغلبية المصادر المستخدمة في هذا الأسلوب كانت مصادر ثانوية بنسبة 62.5٪ في مجلة العلوم التربوية و 77.5٪ في مجلة العلوم التربوية والنفسية، بينما كانت أقل من 40٪ من المصادر في مجلة العلوم التربوية أساسية، وأقل من الربع في مجلة العلوم التربوية والنفسية. زادت الدراسات التي استخدمت المصادر الأساسية في مجلة العلوم التربوية عنها في المجلة العلوم التربوية والنفسية. أغلبية أنواع الوثائق المستخدمة في أسلوب تحليل المحتوى النوعي كانت وثائق رسمية صادرة عن وزارات التربية والتعليم، بنسبة 62٪ في مجلة العلوم التربوية و 72.2٪ في مجلة العلوم التربوية والنفسية. وفي مجملها كانت تدور حول تحليل مضامين الكتب والمقررات والمناهج الدراسية في

المدارس. قلة من الدراسات استخدمت وثائق شخصية، وبلغت نسبتها 37.5٪ في مجلة العلوم التربوية و 16.6٪ في مجلة العلوم التربوية والنفسية، وأغلب هذه الوثائق الشخصية كانت مقابلات شبه مقننة، كما لم يعثر الباحث سوى على دراسة واحدة قامت بتحليل مضامين المواقع في الإنترنت.

عند تتبع مدى تطبيق الدراسات التي تم تحليلها للمعايير المطلوبة في أسلوب تحليل المحتوى النوعي تظهر النتائج أن أغلب الدراسات في مجلتي العلوم التربوية والنفسية ومجلة العلوم التربوية قد توافقت مع تلك المعايير، ففي مجلة العلوم التربوية جاءت معايير الاعتمادية والأصالة والمعنى كأكثر المعايير تحققاً في تلك الدراسات، والتزمت بها جميع الدراسات التي تم تحليلها بهذه المجلة، يأتي بعدها معياري المصداقية والصدق الداخلي بنسبة 87٪، ثم معيار التمثيل بنسبة 81.2٪، ثم معيار القابلية للنقل بنسبة 68.7٪، وأقل تلك المعايير تحققاً من حيث النسبة كان معيار المطابقة بنسبة 62.5٪. أما في مجلة العلوم التربوية والنفسية فتوافرت فيها أغلب هذه المعايير بنسبة 88.8٪، وتخلف معيار المطابقة قليلاً عن بقية المعايير بنسبة 83.3٪ وإن كانت نسبة تحققه عالية كذلك.

يعزو الباحث سبب قلة استخدام الباحثين للمدخل التقليدي الاستقرائي في الدراسات العربية إلى ربما صعوبة هذا المدخل، والحاجة إلى المهارة والتدريب لكي ينتقل الباحث في تحليله للمضمون من الجزء إلى الكل لأنها من مهارات التفكير العليا التي تحتاج الى كثير من التدريب والممارسة لكي يتقنها الباحث وهو ما يتوافق مع دراسة (Ngah et al. 2015) والتي أظهرت درجة تحصيل متوسطة لدى الطلاب في مهارات التفكير العليا. كما أن قلة استخدام المصادر الأساسية والوثائق الشخصية قد يرجع في نظر الباحث إلى سببين:

أولاً: قلة استخدام الباحثين في الدراسات التي جرى تحليلها للمقابلات الشخصية، أو الأدوات البحثية التي قاموا بتصميمها ككتابة المذكرات مثلاً، أو الملاحظات النوعية، لذا كان الاعتماد في الأغلب على الوثائق الرسمية المتوافرة.

ثانياً: ضعف المعرفة والمهارة اللازمة للقيام بدراسة نوعية تعتمد على مناهج البحث النوعي المتنوعة كدراسة الحالة والاثنوغرافي وهو منهج دراسة الثقافات الذي يتطلب مقابلات وملاحظات معمقة مع أفراد العينة، وهذين السببين يتفقان مع ما جاء في دراستي (الحبابي، 2017) و(الزايدي، 2019).

كما أظهرت النتائج التزاماً من أغلب الدراسات بالمعايير البحثية الخاصة باستخدام أسلوب تحليل المحتوى النوعي، وقد يرجع ذلك إلى مهارة هؤلاء الباحثين، وتمكنهم من هذا الأسلوب من جهة، وإلى الآلية الحازمة التي يتم فيها تحكيم هذه الدراسات في كلتا المجلتين من جهة أخرى.

مراجع الفصل الثاني

أولاً: المراجع العربية:

محمد بن طبة. (2015). تحليل المحتوى في بحوث الاتصال: مقاربة في الإشكاليات والصعوبات. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية- جامعة الشهيد حمة لخضر- الوادي. العدد 13/ 14. ص 316-330.

زينب الحبابي. (2017). واقع الاتجاهات البحثية في البحوث التربوية العربية في الفترة ما بين 2000-2015: دراسة تحليلية لمجلة العلوم التربوية والنفسية بجامعة البحرين كنموذج لدراسة حالة. أطروحة مقدمة لكلية الدراسات العليا لاستيفاء جزء من متطلبات درجة الماجستير في برنامج: أصول التربية، جامعة الكويت.

سارة الحبيب. (2017). واقع سياسة تدريس اللغة الإنجليزية في الأنظمة التعليمية في دول شرق آسيا. أطروحة مقدمة لكلية الدراسات العليا لاستيفاء جزء من متطلبات درجة الماجستير في برنامج: أصول التربية، جامعة الكويت.

فاطمة رجب. (2013). المضامين التربوية في خطابات حضرة صاحب السمو الأمير البلاد الشيخ صباح الأحمد الجابر الصباح. أطروحة مقدمة لكلية الدارسات العليا لاستيفاء جزء من متطلبات درجة الماجستير في كلية التربية، جامعة الكويت.

غازي عنيزان الرشيدي. (2016). دراسة مقارنة لنتائج مخرجات أنظمة التعليم الثانوي العام الثلاثة (الفصلين-المقررات- الموحد) في اختبار القدرات الأكاديمية بجامعة الكويت. المجلة التربوية، المجلد 30، العدد 119.

غازي عنيزا الرشيدي. .(2017). البحث النوعي في التربية. الكويت. مكتبة الفلاح.

غازي عنيزان الرشيدي.(2019).المقابلات في البحوث النوعية. الكويت. مكتبة الفلاح.

غازي عنيزان الرشيدي.(2020). دراسة الحالة: مدخل منهجي في البحث النوعي. الكويت. مكتبة الفلاح.

أسماء الرميضي. (2018).اتجاهات البحث التربوي في رسائل الماجستير في تخصصي الاصول التربية والإدارة التربوية بكلية التربية بجامعة الكويت. أطروحة مقدمة لكلية الدراسات العليا لاستيفاء جزء من متطلبات درجة الماجستير في برنامج: أصول التربية، جامعة الكويت.

ضيف الله الزايدي. (2019). معوقات استخدام المنهج الكيفي في بحوث الإدارة والقيادة التربوية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية. المجلة الدولية التربوية المتخصصة. المجلد 8، العدد 4.

أسماء العازمي. (2019). أخلاقيات المعلم في الأنظمة التعليمية المختلفة: تحليل محتوى. أطروحة مقدمة لكلية الدراسات العليا لاستيفاء جزء من متطلبات درجة الماجستير في برنامج: أصول التربية، جامعة الكويت.

فاطمة العازمي. (2018). واقع التعليم متعدد الثقافات في النظام التعليمي الماليزي. أطروحة

مقدمة لكلية الدراسات العليا لاستيفاء جزء من متطلبات درجة الماجستير في برنامج: أصول التربية، جامعة الكويت.

العزاوي، سالم. (2017). البحث الكيفي في العلاقات العامة: دراسة تحليلية لبحوث العلاقات العامة في العراق للمدة من 1989 إلى 2016. مجلة الباحث الإعلامي، كلية الإعلام، جامعة بغداد، العدد38 ص95-114.

علي العمري، وليد نوافلة. (2011). واقع البحث في التربية العلمية في الأردن في الفترة 2000-2009. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مج7، ع2 ص 195-208.

فريال عويس. (2016). واقع الرسائل الجامعية في التربية البيئية في الأردن والدول العربية من حيث خصائصها وأغراضها ومحاور اهتماماتها البحثية في الفترة 1990 - 2012. مجلة دراسات العلوم التربوية، مج 43، ع 2، كلية العلوم التربوية. الجامعة الأردنية. عمان.

ريم الفضلي. (2019). تطوير النظام التعليمي للمرحلة المتوسطة في دولة الكويت في ضوء تجارب بعض الأنظمة التربوية المتقدمة: نموذج مقترح. أطروحة مقدمة لكلية الدراسات العليا لاستيفاء جزء من متطلبات درجة الماجستير في برنامج: أصول التربية، جامعة الكويت.

عايدة الكور. (2019). واقع تنفيذ برنامج الاستجابة للتدخل في الولايات المتحدة: تحليل محتوى. أطروحة مقدمة لكلية الدراسات العليا لاستيفاء جزء من متطلبات درجة الماجستير في برنامج: أصول التربية، جامعة الكويت.

زكية المالكي. (2019). واقع بحوث تعليم وتعلم اللغة العربية بكلية التربية بجامعة أم القرى للمرحلتين المتوسطة والثانوية. مجلة العلوم التربوية، العدد الرابع، ج2.

عبدالرحمن محمد، محمد حمدان. (2019). دراسة تقويمية لمقرر حقوق الإنسان بالمرحلة الجامعية في ضوء مرتكزات التربية. مجلة الدراسات الاجتماعية والتربوية.

تمار يوسف. (2019). كيف يمكن أن نتجاوز إشكالية الكمي والكيفي في تحليل المضمون. مجلة المواقف للبحوث والدراسات في المجتمع والتاريخ. ص 10-123.

ثانيًا: المراجع غير العربية:

Allen, B., & Reser, D. (1990). Content analysis in library and information science research. Library & Information Science Research, 12(3), 251-260.

Aspers, P. and Corte, U., (2019). What is Qualitative in Qualitative Research. Qualitative Sociology, 42:139-160 .

Assarroudi, A, Nabavi, F, Armat, M, Ebadi, A. and Vaismoradi, M (2018). Directed qualitative content analysis: the description and elaboration of its underpinning methods and data analysis process. Journal of Research in Nursing,23,(1).

Bengtsson, M.(2016).How to plan and perform a qualitative study using content analysis. Nursing plus open,2,p8-14.

Bowen, G. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. Qualitative Research Journal, vol. 9, no. 2.

Braun, V and Clarke,v.(2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3 (2). pp. 77-101. http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa.

Bryman, A. (2004). Social research methods (2nd ed.). New York: Oxford University Press.

Bryman, A. (2012), Social Research Methods, 4th edition, Oxford: Oxford University Press.

Budd, J. (2006).Discourse Analysis and the Study of Communication in LIS. Library Trends, 55(1), p65-82.

Cash, P., & Snider, C. (2014). Investigating design: A comparison of manifest and latent approaches. Design Studies, 35, 441-472. https://doi.org/10.1016/j.destud.2014.02.005.

Coners, A and Matthies, B. (2014). A content analysis of content analyses in is research: purposes, data sources, and methodological characteristics. pacis.

Devetak, I, Gla?ar, S and Vogrinc, J.(2010).The Role of Qualitative Research in Science Education. Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 2010, 6 (1), 77-84.

Elo, S. and Kyngas, H. (2008). The Qualitative Content analysis Process. Journal of Advanced Nursing. 62,1.

Elo, S. Ka'a?ria'inen, M, Kanste, O., Po?lkki, T. Utriainen, K. and Kynga's, H. (2014). Qualitative Content Analysis: A Focus on Trustworthiness. Sage Open, DOI: 10.1177/2158244014522633 sgo.sagepub.com

Gavora, p. (2015). The State-of-the-Art of conte Analysis. Nevele'studoma'ny,1,p6-18.

Hoskins C.N. & Mariano C. (2004) Research in Nursing and Health: Understanding and Using Quantitative and Qualitative Methods. 2nd edn., Springer Publishing Company, New York.

Hsieh, H.-F., & Shannon, S.E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. Qualitative Health Research, 15(9), 1277-1288.

Ibrahim, A. (2012). Analysis: a critical review of its process and evaluation .West East Journal of Social Sciences, 1,1.

Jackson II, R., Drummond, D, and Camara, S.(2007). What Is Qualitative Research? .Qualitative Research Reports in Communication, 8: 1, 21 -28.

Jensen, K. B. (2002), 'The Qualitative Research Process', in K. B. Jensen (ed.), A Handbook of Media and Communication Research -Qualitative and Quantitative Methodologies, London and New York: Routledge, pp. 235-254.

Joffe, H., & Yardley, L. (2004). Content and thematic analysis. Research methods for clinical and health psychology (pp. 56-68). London: Sage.

Jupp, V. (2006). Documents and critical research. in R. Sapsford and V. Jupp (eds), Data Collection and Analysis. London: Sage.

Kibiswa, N. (2019). Directed qualitative content Analysis (DQICA).A Tool for conflict Analysis. The Qualitative Report,24(8),2059-2079.

Kohlbacher, F.(2006). The Use of Qualitative Content Analysis in Case Study Research. Forum Qualitative Social Research. Volume 7, No. 1, Art. 21 .

Kondracki, N. L., & Wellman, N. S. (2002). Content analysis: Review of methods and their applications in nutrition education. Journal of Nutrition Education and Behavior, 34, 224-230.

Krippendorff, K. (2004). Content analysis: An introduction to its methodology (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Kyngas H. & Vanhanen L. (1999). Content analysis. Hoitotiede, 1(1), 3-12

Leedy, P. & Ormrod, J. (2019). Practical Research: Planning and Design (12th Ed.). Pearson.

Lichtman, M. (2010). Qualitative Research in education. Los Angeles: Sage.

Lincoln, S. Y., & Guba, E. G. (1985). Naturalistic inquiry. Thousand Oaks, CA: Sage.

Mack, N., Woodsong, C., Macqueen, KM., Guest, G., & Namey, E., (2005). Qualitative Research Methods: A Data Collector's Field Guide. Research Triangle Park, NC: Family Health International.

Margaret R. Roller and Paul J. Lavrakas (2015). Applied Qualitative Research Design: A Total Quality Framework Approach. New York: Guilford Press.

Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. Forum: Qualitative Social Research, 1(2).

Mayring, P.(2014). Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution. Klagenfurt. URN: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de: 0168-ssoar-395173.

McCulloch, G (2004). Documentary Research in Education, History and the Social Sciences. Routledge Falmer.

Mogalakwe, M. (2006). The Use of Documentary Research Methods in Social Research. African Sociological Review, 10, (1), 2006, pp. 221-230.

Mohajan, H. (2018). Qualitative Research Methodology in Social Sciences and Related Subjects. Journal of Economic Development, Environment and People, Vol-7, 1,pp. 23-48.

Moretti, F., Vliet, L. van, Bensing, J., Deledda, G., Mazzi, M., Rimondini, M., Zimmermann, C., Fletcher, I. (2011). A standardized approach to qualitative content analysis of focus group discussions from different countries. Patient Education and Counseling: 82 (3), 420-428.

Nang, R. and Diehl, G. (2015). A Qualitative Content Analysis of Global Health Engagements in Peacekeeping and Stability Operations Institute's Stability Operations Lessons Learned and Information Management System. MILITARY MEDICINE, 180, 4:409.

Ngah, N, Ismail, Z, Tasir, Z and Said, M. (2015). Students higher order thinking skills and its relationship to problem posing ability. Advanced science letters.

Neuendorf, K. (2002). The content Analysis Guidebook. Sage Publications.

Patton, M. Q. (2002). Qualitative Research and Evaluation Methods. Thousand Oaks, CA: Sage.

Polit D.F. & Beck C.T. (2004) Nursing Research. Principles and Methods. Lippincott Williams & Wilkins, Philadelphia, PA.

Reay, T. (2014). Publishing qualitative research. Family Review, vol. 27, p 95-102.

Sándorová, Z. (2014). Content Analysis as a Research Method in Investigating the Cultural Components in Foreign Language Textbooks. Journal of Language and Cultural Education, 2(1).

Schreier, M. (2014). Qualitative Content Analysis. In Uwe Flick. The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis. SAGE Publications Ltd. DOI: http://dx.doi.org/10.4135/9781446282243.

Scott, J.(1991). A Matter of Record: Documentary Sources in Social Research. Wiley.

Vaismoradi, M & Snelgrove, S. (2019). Theme in Qualitative Content Analysis and Thematic Analysis. FQS 20(3),Art,23.

Vourvachis, P. and Woodward, T. (2015) .Content analysis in social and environmental reporting research: trends and challenges. Journal of Applied Accounting Research,16,2.

Wach, E. (2013). Learning about qualitative Document Analysis. IDS practice paper in Brief 13. www.ids.ac.uk

Wesley, J. (2009). Building bridges in content analysis: quantitative and qualitative traditions. The Annual Meeting of the Canadian Political Science Association Carleton University Ottawa, Ontario.

White, M, & Marsh, E. (2006). Content analysis: a flexible methodology. Library Trends, 55(1), 22-45.

Woodrum, E. (1984). Mainstreaming content analysis in social science: Methodological advantage-obstacles and solutions, Social Science Research, 13(2): 1-9.

Yin, R. (2014). Case Study Research Design and Methods (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Zhang, Y., & Wildemuth, B. (2017). Qualitative analysis of content. In Barbara M .Applications of social research methods to questions in information and library science, Second Edition.



القسم الثاني

رسائل ماجستير أستخدمت أسلوب تحليل المحتوى النوعي في تحليل الوثائق والدراسات



الفصل الثالث

واقع سياسة تدريس اللغة الإنجليزية في الأنظمة التعليمية في دول شرق آسيا

- المبحث الأول: الاطار العام للدراسة
- المبحث الثاني: إجراءات الدراسة
- المبحث الثالث: عرض تحليل الوثائق

ساره عبدالله محمد الحبيب
رسالة ماجستير عام ٢٠١٧
إشراف: د. غازي عنيزان الرشيدي

الفصل الثالث

واقع سياسة تدريس اللغة الإنجليزية في الأنظمة التعليمية في دول شرق آسيا

المبحث الأول

الاطار العام للدراسة

المقدمة

تعد اللغة الإنجليزية لغة عالمية على مدى عقود من الزمان، وقد زاد عدد متعلمي اللغة الإنجليزية زيادة هائلة في جميع أنحاء العالم فهي أكثر اللغات انتشارا في العالم حيث أن أكثر من 100 دوله حول العالم تقوم بتدريس اللغة الإنجليزية في مدارسها (Crystal, 2003) كما تستخدم على نطاق واسع في العلوم والتجارة، ودول شرق آسيا مثل العديد من البلدان الأخرى في العالم شعرت بأهمية اللغة الإنجليزية وارتباطها بالعولمة، وتعد قدرة الأفراد باللغة الإنجليزية ذات أهمية بالغه من قبل الحكومات كأساس لتنمية القوى العاملة، وقد عززت القدرة التنافسية للمواطنين نحو اللغة الإنجليزية زيادة الاعتقاد أن اللغة الإنجليزية هي من أهم الوسائل للوصول إلى السلطة والموارد، والقدرة التنافسية، وقد ارتبطت ارتباطاً وثيقا بالقدرة الاقتصادية الوطنية في الساحة الدولية على صعيد الاقتصاد الكلي، وكذلك على مستوى النجاح الفردي للمواطنين في المجتمعات، فقد بدأ عدد متزايد من الآباء بتايوان بإرسال أطفالهم في المرحلة الابتدائية إلى مؤسسات اللغة الخاصة بغية منحهم السبق في تعلم اللغة الإنجليزية (Ke, 2014)؛ مما دفع الحكومات إلى إدخال تغييرات كبيرة في سياسة تعليم اللغة

الإنجليزية، وذلك استجابة للحاجة المتزايدة على التواصل باللغة الإنجليزية في السوق العالمية، وفي أثناء عملية تنفيذ السياسات الجديدة لتعلم اللغة الإنجليزية، واجهت متخذي القرار عدة صعوبات من حيث السياسات اللغوية المتبعة والمناهج وأساليب التدريس وكيفية تأهيل المعلمين مهنيا وإعدادهم لتعليم الطلاب اللغة الانجليزية ودور القطاع الخاص في تنفيذ هذه السياسات.

مشكلة الدراسة

إن قضايا التعليم من القضايا المهمة في العالم أجمع، و السياسات الحكومية لتطوير التعليم وإنشاء أجيال واعدة تحقق مستقبلا لبلدانها من أصعب التحديات التي تواجه الأمم، فالاستثمار بأبناء المجتمع هو أغلى استثمار تقدمه الحكومات، و عندما تقرر الحكومات تنفيذ إحدى السياسات التعليمية فإنها تواجه العديد من الصعوبات والتحديات خاصة في بداية تطبيق تلك القرارات أي تنفيذ السياسات، وزارة التربية في دولة الكويت أدخلت تدريس اللغة الإنجليزية بداية من الصف الاول الابتدائي منذ أكثر من ربع قرن ومع ذلك يلاحظ أن هناك ضعفا متزايدا لدى طلبة جامعة الكويت في مهارات اللغة الإنجليزية تبعا لاختبار القدرات وتزايد اقبال الطلبة الكويتيين على الدراسة في المدارس الخاصة (الرشيدي، 2016) و (وزارة التربية، 2010- 2011)؛ لذا تحاول هذه الدراسة التعرف على آلية تنفيذ سياسة تدريس اللغة الإنجليزية في الأنظمة التعليمية المتقدمة في دول شرق آسيا من أجل الاستفادة منها في معرفة كيفية تطبيق هذه السياسة بشكل أكثر كفاءة.

أسئلة الدراسة

سعت الدراسة للإجابة على السؤال الرئيسي التالي: ما واقع تنفيذ سياسة تدريس اللغة الإنجليزية في الأنظمة التعليمية الحكومية المتقدمة في دول شرق آسيا؟ وتتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

السؤال الأول: ما واقع تنفيذ سياسة تدريس اللغة الإنجليزية إجمالا في دول شرق آسيا؟

السؤال الثاني: ما واقع تنفيذ سياسة تدريس اللغة الإنجليزية من حيث المناهج وأساليب التدريس في دول شرق آسيا؟

السؤال الثالث: ما واقع تنفيذ سياسة تدريس اللغة الإنجليزية من حيث تدريب المعلمين وإشراك القطاع الخاص في دول شرق آسيا؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى التعرف على واقع تنفيذ سياسة تدريس اللغة الإنجليزية في الأنظمة التعليمية الحكومية في دول شرق آسيا من خلال تحقيق الأهداف الآتية:

1- التعرف على واقع سياسة تدريس اللغة الإنجليزية إجمالا في دول شرق آسيا.

2- التعرف على واقع سياسة تدريس اللغة الإنجليزية في دول شرق آسيا من حيث المناهج وأساليب التدريس.

3- التعرف على واقع سياسة تدريس اللغة الإنجليزية في دول شرق آسيا من حيث وتدريب المعلمين وإشراك القطاع الخاص في هذا المجال.

أهمية الدراسة

تكتسب الدراسة أهمية كبيرة من خلال ما يلي:

1- أنها تسلط الضوء على تنفيذ السياسات اللغوية في الأنظمة التعليمية الحكومية المتقدمة من خلال التعرف على المناهج وأساليب التدريس المستخدمة في تعليم الطلبة للغة الإنجليزية وما تقوم به هذه الحكومات من تدريب مهني وتطوير لمعلميها من خلال التعرف على وسائل وأساليب التدريب المتبعه، والدور الفعال للقطاع الخاص وما يقوم به في تلك الدول للقطاع التعليمي.

2- تأمل هذه الدراسة في إبراز الجانب التربوي في تنفيذ السياسات الحكومية.

3- تتناول بالتحليل لأهم الممارسات التعليمية في أفضل الأنظمة التعليمية تقدما. حيث تحتل الدول المختارة قمة التصنيف والترتيب الدولي في كفاءة أداء طلبتها الأكاديمي والعلمي والجدول رقم (1) يوضح ترتيب هذه الدول في اختبارات تيمز للعلوم والرياضيات لعام 2015، www.timss2015.org

جدول رقم (1)

ترتيب دول شرق آسيا المختارة في هذه الدراسة في اختبارات تيمز للعلوم والرياضيات لعام 2015

الدولـة	الرياضيات				العلـــوم			
	الصف الرابع		الصف الثامن		الصف الرابع		الصف الثامن	
	المعدل	الترتيب	المعدل	الترتيب	المعدل	الترتيب	المعدل	الترتيب
سنغافورة	618	1	621	1	590	1	597	1
هونج كونج	615	2	594	4	557	5	546	6
اليابان	593	5	586	5	569	3	571	2
كوريا الجنوبية	608	3	606	2	589	2	556	4
تايوان	597	4	599	3	555	6	569	3

عينة الدراسة

عينة الدراسة هي الوثائق التي تم حصرها من دراسات ومؤتمرات ومقالات علمية باللغة الإنجليزية للدول المختارة في شرق آسيا (تايوان، اليابان، كوريا الجنوبية، هونج كونج، سنغافورة)، والتي شملت 32 وثيقة مقسمة على الدول المختارة 9) وثائق خاصة بتايوان، 7 وثائق خاصة باليابان، 7 وثائق خاصة بكوريا الجنوبية، 5 وثائق خاصة بهونج كونج، 4 وثائق خاصة بسنغافورة).

حدود الدراسة

حدود مكانية: اقتصرت هذه الدراسة على الوثائق الخاصة بواقع تنفيذ سياسة تدريس اللغة الإنجليزية في كل من: تايوان، اليابان، كوريا الجنوبية، هونج كونج، سنغافورة.

حدود موضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على التعرف على واقع تنفيذ سياسة تدريس اللغة الإنجليزية دون النظر لأية سياسات أخرى.

منهج وأداة الدراسة

لقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي في هذه الدراسة، واستخدمت الطريقة النوعية في جمع المعلومات متمثلة بأداة تحليل الوثائق وأسلوب تحليل المحتوى.

مصطلحات الدراسة

السياسة التعليمية: تنطوي السياسة التعليمية على سلسلة من المراحل التي تنتقل من تحديد المشكلة إلى اعتماد استراتيجيات معينة للوصول إلى مرحلتي التنفيذ والأثر (Levin, 2001)

ثنائية اللغة: القدرة على استخدام لغتين بشكل تام أو بطلاقة (Lexicon Publications, 1992) كذلك الشخص الذي يتقن لغة ثانية بدرجة متكافئة مع لغته الأصلية، ويستطيع أن يستعمل كلا من اللغتين بالتأثير والمستوى نفسه في كل الظروف (سجوان ومكاي، 1995).

المبحث الثاني

إجراءات الدراسة

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الوثائقي، وهو منهج يقوم بوصف الظاهرة وتحديدها والتعرف على الظروف والممارسات والتقييم والمقارنة (قنديلجي و السامرائي، 2009)

واعتمدت الدراسة على الطريقة النوعية في جمع وتحليل البيانات، والطريقة النوعية Qualitative Researchهو نوع من أنواع البحوث العلمية التي تفترض وجود حقائق وظواهر اجتماعية يتم بناؤها من خلال وجهات نظر الأفراد والجماعات المشاركة في البحث (قنديلجي والسامرائي، 2009، ص57)، كما يتوجه هذا النوع من الأبحاث نحو العينة المقصودة في جمع البيانات لتحقيق أهدافه، وتعتمد على ذاتية الباحث المنضبطة وابتعاده عن التحيز في جمع وتفسير البيانات، كما لا يسعى البحث النوعي لتعميم النتائج، إنما الاستفادة منها في مواقف وحالات أخرى.

يرى (زيتون، 2006) أن البحث النوعي من البحوث التربوية، ويعتمد الباحث على وجهات نظر المبحوثين، ويجمع البيانات كنصوص أو صور ويقوم بوصفها وتحليلها.

كما اتبعت الباحثة أسلوب تحليل المحتوى Content Analysis والتي تسمى كذلك بتحليل الوثائق Document Analysis، فالوثيقة هي علامة واضحة على ما حدث أو نتج من معلومات مكتوبة من الأفراد والجماعات في سياق ممارساتهم اليومية، كما أن الوثائق لا تنتج عمدا لغرض البحث، لكنها تحدث بشكل طبيعي؛ لتخبرنا بشكل غير مباشر عن المحيط الاجتماعي للناس (Mogalakwe, 2006).

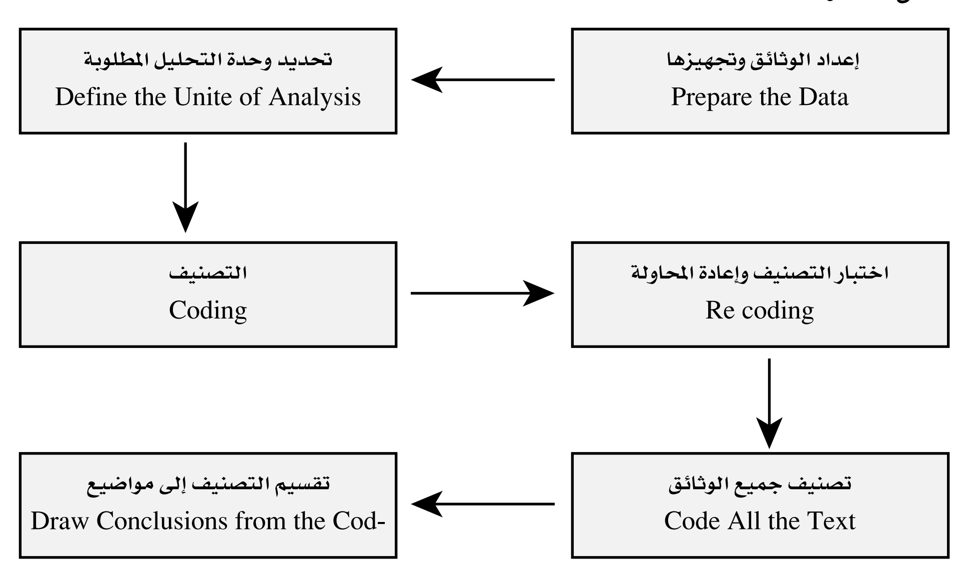
ويذكر (قنديلجي والسامرائي، 2009) أنه على الباحث في منهج تحليل الوثائق استخدام الأساليب النقدية للوثائق والاستشهادات لما لها من مصداقية في الإجراءات المنهجية التي تبحث عن الوثائق والمصادر وتفسيرها ونقدها للوصول للاستنتاجات والتفسيرات السببية والمنطقية.

ويرى (مراد وهادي، 2014) أن تحليل المحتوى يتضمن تحليل وثيقة مطبوعة أو مصورة كالكتب والأبحاث والصور والمراجع والقصص وموضوعات المجلات والخطابات السياسية والإعلانات بطرق متعددة، وعند القيام بتحليل محتوى الوثائق ينتج عنه مشاعر ومعتقدات واتجاهات وقيم وأفكار الأفراد والجماعات.

ويذكر (العكش، 2009) أن تحليل المحتوى طريقة تصنيف موضوعية منظمة لتحويل المعلومات المكتوبة، المسموعة، السجلات، الرسوم، الرسائل أو المقالات إلى وحدات ليجري تحليلها.

خطوات تطبيق أسلوب تحليل الوثائق

اتبعت الباحثة مجموعة من الخطوات والإجراءات في أثناء عملية تحليل الوثائق التي قامت بها بناء على نموذج (Zhang & Wildemuth, 2005) والشكل رقم (2) يلخص مجمل الخطوات المتبعة.



شكل رقم (2): نموذج خطوات تطبيق أسلوب تحليل الوثائق وفقا لنموذج (Zhang & Wildemuth, 2005)

أولا: إعداد الوثائق وتجهيزها Prepare the Data

قامت الباحثة بالبحث في واقع سياسة تدريس اللغة الإنجليزية لخمس دول (كوريا الجنوبية/ تايوان/ هونج كونج/ سنغافورة/ اليابان) كما قامت الباحثة بجمع العديد من الوثائق من دراسات ومؤتمرات ومقالات لباحثين في مجلات علمية، وتم إلغاء العديد من هذه الوثائق؛ لقدمها و بعضها لعدم العثور على التوثيق وتم حصر الوثائق فيما يلي:

جدول رقم (3): الوثائق التي تمت الاستعانة بها في هذه الدراسة الخاصة باليابان

الدولة	عددها	المؤلف	المصادر
اليابان	7	(Steele & Zhang, 2016)	Steele, D., Zhang, R. (2016). Enhancement of teacher training: Key to improvement of English education in Japan. Procedia- Social and Behavioral Sciences. 217, 16-25.
		(Tsukamoto & Tsujioka, 2013)	Tsukamoto, M., Tsujioka, N. (2013). Teaching English through English to Senior High School Students in Japan: Towards the implementation of the new course of study. The Bulletin of Shitennoji University, 55, 309-324.
		(Floris, 2013)	Floris, F. (2013). English language teaching in Japan issues and challenges: An Interview with Toshinobu Nagamine and Masaki Oda. Retrieved from http://www.ELTWorldOnline.com
		(Otani, 2013)	Otani, M. (2013). Communicative language teaching in English at Japanese Junior High schools. Graduate School Bulletin, 35, 285-305.
		(Yamada & Hristoskova, 2011)	Yamada, H., Hristoskova, G. (2011). Teaching and learning English in English in Japanese Senior High Schools teachers' & students' perceptions. Journal of Fukui-ken Eigo Kenkyu-kai, 69, 3-33.
		(Nishino & Watanabe, 2008)	Nishino, T., Watanabe, M. (2008). Communication-Oriented policies versus classroom realities in Japan. Tesol Quarterly, 42(1), 133- 138.
		(Jacques, 2006)	Jacques, B. (2006). The paradox of English learning in Japan: Problems and policies. International Political Science Association Fukuoka Congress.

جدول رقم (4): الوثائق التي تمت الاستعانة بها في هذه الدراسة الخاصة بكوريا الجنوبية

الدولة	عددها	المؤلف	المصادر
كوريا الجنوبية	7	(Taie, 2015)	Taie, M. (2015). English language teaching in South Korea: A route to success?. Theory and Practice in Language Studies, 5(1), 139-146.
		(Garton, 2014)	Garton, S. (2014). Unresolved issues and new challenges in teaching English to young learners: the case of South Korea. Current Issues in Language Planning, 15 (2), 201-219.
		(Rabbidge & Chappell, 2014)	Rabbidge, M., Chappell, P. (2014). Exploring non-native English speaker teachers' classroom language use in South Korean elementary schools. The Electronic Journal for English as a Second Language.Retrieved from http://www.tesl-ej.org
		(Lee, 2010)	Lee, J. (2010). Ideologies of English in the South Korean "English Immersion" debate. Selected Proceedings of the 2008 Second Language Research Forum, ed. Matthew T. Prior et al., 246-260. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
		(Chang, 2009)	Chang, B. (2009). Korea's english education policy innovations to lead the nation into the globalized world. Pan-Pacific Association of Applied Linguistics, 13(1), 83-97.
		(Oryang, 2009)	Oryang, K. (2009). The current situation and issues of the teaching of English in Korea. Ritsumeikan Studies in Language and Culture, 21(2), 21-34.
		(Lgawa, 2007)	Lgawa, K. (2007). Issues in English language education at Korean elementary schools. Bulletin of Shitennoji International Buddhist University, 44, 219-236.

جدول رقم (5): الوثائق التي تمت الاستعانة بها في هذه الدراسة الخاصة بتايوان

الدولة	عددها	المؤلف	المصادر
تايوان	7	(ke, 2014)	Ke, I. (2014). The impacts of English on Taiwan's elementary curriculum: Home-room teachers' perspectives. Transnational Curriculum Inquiry, 2, 25-47.
		(Chen, 2013)	Chen, A. (2013). An evaluation on primary english education in Taiwan: From the Perspective of Language Policy. English Language Teaching, 6(10). Retrieved from http://www.ccsenet.org
		(Wang, 2013)	Wang, Y. (2013). Developing Taiwanese Elementary School pupils' EFL communicative competence through communicative language activities. Journal of Engineering Technology and Education, 10(1), 27-41
		(Lu, 2011)	Lu, M. (2011). Why do we need to learn English in Taiwan?: English language ideologies in a country seeking internationalization. Proceedings of the 16th conference of pan- pacific assoc. of applied linguistics.
		(Tseng & Huang, 2011)	Tseng, W., Huang, L. (2011). English teachers' attitudes toward English policy of grade 1-9 curriculum in Taiwan: A case study of ShanTian Elementary School. The Third Asian Conference on Education 2011 Official Proceedings. Retrieved from http://www.iafor.org
		(Wu, 2011)	Wu, Tzu-Ying. (2011). Learning English in Taiwan's Elementary Schools. Journal of Futures Studies, 16(2), 35 - 46.
		(Chang, 2008)	Chang, Y. (2008). Parents' attitudes toward the English education policy in Taiwan. Asia Pacific Education, 9(4), 423-435.
		(Luo, 2007)	Luo, W. (2007). A study of native English-Speaking teacher programs in elementary schools in Taiwan. Asia Pacific Education Review, 8(2), 311-320.
		(Liao, 2007)	Liao, P. (2007). Teachers' beliefs about teaching English to elementary school children. English Teaching & Learning, 31(1), 43-76.

جدول رقم (6): الوثائق التي تمت الاستعانة بها في هذه الدراسة الخاصة بهونج كونج

المصادر	المؤلف	عددها	الدولة
Wong, R. (2010). The effectiveness of using English as the sole medium of instruction in English classes: Student responses and improved English proficiency . Porta Linguarum, 13, 119-130.	(Wong, 2010)	5	هونج كونج
Li, B., Shum, A. (2008). A discussion on using English as medium of instruction in Hong Kong and the sociolinguistic impacts. Retrieved from http://www.english.hku.hk	(Li & Shum, 2008)		
Adamson, B., Davison, C. (2003). Innovation in English language teaching in Hong Kong primary schools: One step forward, two steps sideways?. An Australian Journal of TESOL, 18(1), 27-41.	(Adamson & Davison, 2003)		
Nunan, D. (2003). The impact of English as a global language on educational policies and practices in the Asia-Pacifc Region. Tesol Quarterly, 37(4), 589-613.	(Nunan, 2003)		
O'Halloran, S. (2000). English Medium Secondary Schools: Privileged orphans in the SAR. Intercultural Communication Studies, 2, 145-158.	(O'Halloran, 2000)		

جدول رقم (7): الوثائق التي تمت الاستعانة بها في هذه الدراسة الخاصة بسنغافورة

المصادر	المؤلف	عددها	الدولة
Silver, R. (2010). Curriculum implementation in early primary schooling in Singapore.Retrieved from http://www.academia.ed	(Silver, 2010)	4	سنغافورة
Chew, G. (2005). Change and continuity: English language teaching in Singapore. The Asian EFL Journal, 7(1), 4-24.	(Chew, 2005)		

المصادر	المؤلف	عددها	الدولة
Dixon, L. (2005). Bilingual education policy in Singapore: An analysis of its socio-historical roots and current academic outcomes. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 8(1), 25- 47.	(Dixon, 2005)		
Dixon, L. (2003). The bilingual education policy in Singapore: Implications for second language acquisition. Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism Retrieved from http://www.eric.ed.gov	(Dixon, 2003)		

ثانيا: تحديد وحدة التحليل المطلوبة Define the Unite of Analysis

قامت الباحثة بتحديد المواضيع Themes كوحدة للتحليل الخاصة بالدراسة بناء على واقع تنفيذ السياسات لتدريس اللغة الإنجليزية في دول شرق آسيا.

ثالثا: الترميز Coding

قامت الباحثة باتباع مجموعه من الخطوات في أثناء تحليلها للوثائق ,وذلك بإجراء عملية التصنيف الأولي (Coding) والتشفير للمصادر الواردة في الجداول السابقة. عن طريق استخدام بطاقات لتسهيل عملية التصنيف ,حيث بلغ مجمل هذه البطاقات (257 بطاقه) تم عنونتها حسب المواضيع والفقرات التي تم اقتطاعها من الوثائق وترقيمها؛ لتسهل عملية التصنيف، وقامت الباحثة بعدها بترجمة الوثائق بالاستعانة ببرامج الحاسب الآلي، وتشفير وتصنيف البيانات وتنظيمها وفهرستها يدويا وقد استغرقت هذه الإجراءات وقتا وجهدا في أثناء تطبيقها، الجدول رقم (8) يوضح التصنيف الأولي للوثائق.

رابعا: اختبار الترميز وإعادة المحاولة Re coding

بعد إجراء عملية الترميز Coding المشار إليها سابقا قامت الباحثة بإعادة الترميز مرة أخرى من أجل دمج المواضيع مع بعضها البعض، ومن ثم تقسيمها إلى مواضيع رئيسية وفرعية حسب رأي الباحثة، وفيما يلي توضيح مفصل لهذه المرحلة موزعا على أسئلة الدراسة.

1- واقع تنفيذ سياسة تدريس اللغة الإنجليزية إجمالا في دول شرق آسيا.

قامت الباحثة بعد إجراء عملية الترميز والتشفير الأولي للمصادر (Coding) والواردة في الجدول السابق (جدول رقم 7) بإعادة تشفير وترميز المواضيع الواردة في الوثائق

المتعلقة بواقع سياسة وزارات التربية في دول شرق آسيا من حيث تدريس مادة اللغة الإنجليزية، حيث تم تقسيمها إلى مواضيع رئيسية وهي: المرحلة الدراسية، الكتب المدرسية الخاصة بمادة اللغة الإنجليزية، مشاركة المعلمين المحليين والأجانب بالتعليم، دور الجامعات، وتنفيذ السياسة ومقترحات تطويرها ويندرج تحت هذه المواضيع الرئيسية العديد من المواضيع الفرعية.

جدول رقم (8): إعادة تصنيف السياسة اللغوية

التصنيف	رقم الكرت	التكرار
المرحلة الدراسية الساعات الدراسية العمر الزمني	/142 /136 /130 /46 /27 /23 /8 /9 13 /103 /131 /132 /163 /76 /11 /236 234 /78 /243 /242 /209 /176 168	///// ///// ///// ///// ///
الكتب المدرسية الخاصة بمادة اللغة الإنجليزية	/149 /150 /235 /147 /108 /60 /55 /53 51 / /113 /221 /224 /211 /208 174	///// ///// /////
مشاركة المعلمين المحليين والأجانب بالتعليم	/156 /154 /128 /122 118 /94	///// /
دور الجامعات	/168 /19 /44 /33 /21 /34 /59 /90 149	///// ////
تنفيذ السياسة ومقترحات لتطويرها - مقترحات جديدة - مقترحات مرفوضة	/136 /215 /200 /166 /165 /159 160 /37 /36 /109 /249 146	///// ///// //

2- واقع تنفيذ سياسة تدريس اللغة الإنجليزية من حيث المناهج وأساليب التدريس في دول شرق آسيا.

قامت الباحثة بعد إجراء عملية الترميز والتشفير الأولي للمصادر (Coding) والواردة في الجدول السابق (جدول رقم 8) بإعادة تشفير وترميز المواضيع الواردة في الوثائق المتعلقة بمناهج وأساليب التدريس التربوية في دول شرق آسيا.

جدول رقم (9): إعادة تصنيف المناهج وأساليب التدريس

التصنيف	رقم الكرت	التكرار
المناهج وأساليب التدريس المناهج المتبعة أسلوب الغمر والتبديل اللغوي تقـديم دروس اللغـة الإنجليـزية باللغـة الانجليزية الأنشطة باللغة الانجليزية	/174/ 167/ 185/ 188/ 196/ 219 /217/ 206/ 112/ 103/ 22/ 131/ 141 /235/ 26/ 252/ 202/ 95/ 98/ 68/ 63 /216/ 111/ 99/ 44/ 66/ 49/ 48/ 75 21/ 240	///// ///// ///// ///// ///// ///// /
اللغة الإنجليزية والمواد الدراسية الأخرى - تأثير اللغة الإنجليزية على المواد الاخرى	/39/ 16/ 164/ 233/ 201/ 204/ 74 232/ 226	///// ////
التواصل باللغة الإنجليزية	/97 66/ 74/ 35	////
ثنائية اللغة واللغة الأم	/254/ 232/ 231/ 226/ 174/ 64/ 45 /142/ 133/ 75/ 233/ 222/ 39/ 136 /100/ 252/ 250/ 209/ 83/ 11/ 10 164/ 163/ 155	///// ///// ///// ///// ////

3- واقع تنفيذ سياسة تدريس اللغة الإنجليزية من حيث تدريب المعلمين وإشراك القطاع الخاص في دول شرق آسيا

قامت الباحثة بعد إجراء عملية الترميز والتشفير الأولي للمصادر (Coding) والواردة في الجدول السابق (جدول رقم 8) بإعادة تشفير وتصنيف المواضيع الواردة في الوثائق المتعلقة بتدريب المعلمين في دول شرق آسيا.

جدول رقم (10): إعادة تصنيف تدريب المعلمين وإشراك القطاع الخاص

التصنيف	رقم الكرت	التكرار
التدريب قبل/ أثناء الخدمة - التدريب قبل الخدمة - التدريب أثناء الخدمة - مجالات التدريب - النقد على التدريب	/249/ 212/ 114/ 82/ 203/ 110/ 20 240/ 75/ 237/ 33/ 88 179/ 145/ 25/ 221/ 183/ 149 /17/ 59/ 57/ 95/ 96/ 214/119/ 106 83	///// ///// ///// ///// ///// //

التصنيف	رقم الكرت	التكرار
دور الجامعات	/7/ 179/ 57/ 110/ 90/ 34/ 30/ 44 195 /248 /102 244 /91	///// /// /////
المدربو اللغة الإنجليزية	241/ 242/ 243/ 90/ 77	/////
دور القطاع الخاص في سياسة تدريس اللغة الانجليزية الدروس الخصوصية - الكتب المدرسية - تدريب المعلمين - مدارس كرام	/130/ 55/ 54/ 53/ 156/8/ 240/6 /197/ 244/1/ 224/240/ 183/ 175 200 /201	///// ///// ///// //

خامسا: ترميز جميع الوثائق Code All the Text

قامت الباحثة بتصنيف جميع الوثائق المتاحة لديها، والتي بلغ عددها 32 وثيقة موزعه على الدول المختارة.

سادسا: ترميز المواضيع Draw Conclusions from the Coded

قامت الباحثة بعد ذلك بتقسيم المواضيع الخاصة بواقع السياسة اللغوية لمواضيع رئيسية ومواضيع فرعية، سيتم التطرق لها في فصل عرض ومناقشة النتائج.

جدول رقم (11)

يوضح تقسيم التصنيف إلى مواضيع رئيسية وفرعية خاصة بناء على أسئلة الدراسة

أسئلة الدراسة	الموضوع الرئيسي	المواضيع الفرعية
السياسة اللغوية	المرحلة الدراسية	الساعات الدراسية
		العمر الزمني
	الكتب المدرسية الخاصة بمادة اللغه الإنجليزية	-------
	مشاركة المعلمين المحليين والأجانب بالتعليم	-------
	دور الجامعات	-------
	تنفيذ السياسة ومقترحات لتطويرها	مقترحات جديدة مقترحات مرفوضة

أسئلة الدراسة	الموضوع الرئيسي	المواضيع الفرعية
المناهج وأساليب التدريس	المناهج وأساليب التدريس	المناهج المتبعة
		أسلوب الغمر والتبديل اللغوي
		تقديم دروس اللغة الانجليزية باللغة الانجليزية
		الأنشطة باللغة الانجليزية
	اللغة الإنجليزية والمواد الدراسية الاخرى	تأثير اللغة الإنجليزية على المواد الأخرى
	التواصل باللغة الانجليزية	-------
	ثنائية اللغة واللغة الأم	-------
السياسة التعليمية في تدريب المعلمين وإشراك القطاع الخاص	تدريب المعلمين قبل/ أثناء الخدمة	التدريب قبل الخدمة
		التدريب أثناء الخدمة
		مجالات التدريب
		النقد على التدريب
	دور الجامعات	-------
	مدربو اللغة الإنجليزية	-------
	دور القطاع الخاص في سياسة تدريس اللغة الانجليزية	الدروس الخصوصية
		الكتب المدرسية
		تدريب المعلمين
		مدارس كرام

سابعا: كتابة البحث وعمل المناقشة Report the Methods and Findings

قامت الباحثة بمناقشة النتائج في المبحث الثالث.

المبحث الثالث

عرض تحليل الوثائق

سيتم في هذا المبحث عرض تحليل الوثائق بناء على تساؤلات الدراسة.

السؤال الأول: ما واقع تنفيذ سياسة إدخال اللغة الإنجليزية إجمالا في دول شرق آسيا؟

جدول رقم (12)

نتائج تحليل الوثائق المتعلقة بالسؤال الأول من الدراسة

أسئلة الدراسة	الموضوع الرئيسي	المواضيع الفرعية
السياسة اللغوية	المرحلة الدراسية	الساعات الدراسية
		العمر الزمني
	الكتب المدرسية الخاصة بمادة اللغه الإنجليزية	--------
	مشاركة المعلمين المحليين والأجانب بالتعليم	--------
	دور الجامعات	--------
	تنفيذ السياسة ومقترحات لتطويرها	مقترحات جديدة مقترحات مرفوضة

من خلال تحليل الوثائق برزت أربعة مواضيع رئيسية تختص بواقع تنفيذ سياسة تدريس اللغة الإنجليزية، وهي: (المرحلة الدراسية، الكتب المدرسية الخاصة بمادة اللغة الإنجليزية، مشاركة المعلمين المحليين والاجانب بالتعليم، دور الجامعات، تنفيذ السياسة ومقترحات لتطويرها).

أولا: المرحلة الدراسية

عند البحث في المرحلة الدراسية لتدريس اللغة الإنجليزية ظهرت مواضيع فرعية كالساعات الدراسية والعمر الزمني لتدريس اللغة الانجليزية، فعند البحث في واقع تنفيذ السياسة التعليمية في تايوان لوحظ أنه لم تختلف هذه السياسة منذ عدة عقود من حيث أهداف تدريس اللغة الإنجليزية وأساليبها باستثناء متغيرات طفيفة في ساعات التدريس الأسبوعية، كما تم خفض سن تعلم اللغة الإنجليزية من الصف السابع بالمدارس المتوسطة إلى الصف الخامس في المدارس الابتدائية وخفض بعد ذلك إلى الصف الثالث الابتدائي، وساعات تدريس اللغة الإنجليزية لطلاب الصفين الخامس و السادس كانت

أطول في تايوان من ساعات تدريس طلاب المرحلة الإعدادية، وقد لوحظ أن كثرة ساعات دراسة اللغة الإنجليزية يسبب إجهاداً لكل من الطلاب والمعلمين (Wu, 2011). وقد نوهت وثيقة (Chen, 2013) إلى وجود تشدد مفرط وهوس بالغ من المجتمع باللغة الإنجليزية في أنحاء تايوان مما شكل خطراً على تعلم اللغة الرسمية الصينية و اللغات المحلية، فعندما تم تدريس اللغة الإنجليزية في المدارس الابتدائية أدى ذلك لتغيير في سياسة المناهج لفترات التعلم، فقد خفض الوقت المخصص للغة الصينية الفصحى واللغات الأخرى، حيث خصص لتعلم اللغة الإنجليزية 40 دقيقه يوميا، وكانت على حساب اللغات الأخرى. أما في كوريا وفي محاولة لتحسين قدرات التلاميذ في المدارس الابتدائية فيها، وذلك بزيادة ساعات الدراسة باللغة الإنجليزية بمعدل ساعة إضافية في الأسبوع منذ عام 2010 لتلاميذ الصفين الثالث والرابع وفي عام 2011 فإن تعليم اللغة الإنجليزية لتلاميذ الصفين الخامس والسادس بلغ 3 ساعات إسبوعيا، وعلى الرغم من أن الزيادة البسيطة في عدد ساعات تدريس اللغة الإنجليزية فإنه لا يضمن بالضرورة تحسنا في قدرات الطلاب في هذه اللغة (Oryang, 2009).

ثانيا: الكتب المدرسية الخاصة بماده اللغة الإنجليزية

عندما تم إدخال اللغة الإنجليزية في السياسة التعليمية لدول شرق آسيا تم تطوير واستحداث بعض المهام بالمدارس منها إختيار الكتب المدرسية و مشاركه كل من المعلمين الأجانب و المحليين في تدريس اللغة الإنجليزية للطلاب، وهي ما تطرقت له الباحثة كمواضيع فرعية. ففي تايوان (Chen, 2013) عندما أقرت الحكومة سياسة تعلم اللغة الإنجليزية في برامج التعليم الابتدائي لم تأخذ بعين الاعتبار صعوبات تنفيذ هذه السياسة كنقص المعلمين و محدودية الموارد، وقد رأت الحكومة أهمية فتح المجال للاختيار بين الكتب المناسبة فقد وضع العديد من الناشرين كتباً تم استعراضها في المعهد الوطني للتجميع والترجمة (National Institute of Complitational Translasion) حيث يسمح لمعلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية بالاختيار من بين الكتب التي تمت الموافقة عليها من قبل المعهد القومي، وقد لوحظ استخدام مجموعات مختلفة من الكتب المدرسية بالمدارس الابتدائية المختلفة، وحتى في الصفوف الدراسية في المدرسة الواحدة، وعلى الرغم من أن كثيراً من هذه الكتب قد وضعت حسب المعايير والمبادئ التوجيهية للمناهج الدراسية للغة الإنجليزية الحديثة، ووافقت عليها وزاره التربية الا ان هناك درجة قليلة من التوافق بين مختلف هذه الكتب المدرسية، ونتيجة لذلك أصبح هناك تناقضا بين المدرسة و بين محتوى المناهج الدراسية مما أدى إلى مشكلات للمعلمين والطلاب,

ومما جرى ذكره سابقاً فإن كثيراً من المعلمين يفتقرون للتدريب المناسب لاختيار الكتب حسب المعايير المهنية، حيث أن كثيراً مما يتم اختياره من الكتب يكون بناءً على شهرة الناشرين، وقد لا تكون هذه النصوص المختارة مناسبة لتدريس التلاميذ؛ لذلك دعت الحاجه للتدريب المهني و تنمية مهارات المعلمين لتقييم الكتب المدرسية و وجد أن محتوى المعايير الخاصة بالمناهج و الكتب التوجيهية المقدمة من وزاره التربية و التعليم لم تكن ذات مبادئ و توجيهات واضحة، ونتيجة لذلك اختلفت محتوياتها بشكل كبير؛ لذلك تم إقتراح ان يكون هناك مزيدا من المبادئ التوجيهية و الأهداف المحددة لكل مرحله دراسية. وفي وثيقه (Chew, 2005) وجد أن سنغافورة كذلك تقوم بطباعة مجموعة متنوعة من النصوص، والتي تتألف من الوسائط المطبوعة والمرئية والإلكترونية بالإضافة لنماذج عديدة لاستخدام اللغة فهي تتوفر للطلاب في المنهج الدراسي، ومهمة إنتاج وتحرير كتب اللغة مهمة اختص بها الناشرون التجاريون فهم أكثر استعدادا لإنتاج الكتب المدرسية عالية الجودة، وهدفت هذه السياسة لزيادة الدافعية والتنافس بين الناشرين في السوق لإنتاج أفضل الكتب الممكنة، وجميع الكتب المدرسية من المرحلة الابتدائية وحتى الثانوية شملت المهام والمشاريع المصغرة التي تطلب من الطلاب العمل معا كروح الفريق أثناء تعلم المهارات اللغوية الأربع.

وعلى النقيض من ذلك فإن الكتب الدراسية الخاصة باللغة الإنجليزية يتم تحديدها بصورة مركزية في اليابان للمرحلة الثانوية، حيث يتم اختيارها إلزاميا من قبل وزارة التعليم في اليابان Ministry of education (MEXT) وتهدف هذه الكتب لمساعدة الطلاب على الاستعداد و اجتياز اختبارات القبول للجامعة، وتحوي الكتب على تفاصيل للمعلمين حول تمارين الترجمة النحوية ويعد هذا التعليم النموذجي الأكثر شيوعاً للتعلم، وقد وجد أن الكتب المدرسية التي أقرتها الوزارة بالغة الصعوبة لطلبة المدارس الثانوية باليابان، فعند قراءة النصوص المقررة وجد أنها تصنف كواحدة من أصعب النصوص حتى بالنسبة للناطقين باللغة الإنجليزية (Steele & Zhang, 2016).

ويعد اختيار الكتب المدرسية الملائمة لمستويات الطلبة في اليابان أمراً مهما لمنهج Teaching and learning English in English (TLEIE) فالكتب المدرسية التي يستخدمها الطلبة يجب أن تكون ذات لغة مبسطة و ذات عناصر مألوفة بالشكل المعجمي والنحوي للطلاب، فمن الضروري ان تكون الكتب المدرسية سهلة المحتوى والاستخدام (Yamada & Hristoskova, 2011)

وتتفق الحكومة الكورية مع الحكومة اليابانية فهما من يقرر الكتب الدراسية وخطط الدروس في كوريا كما تركز على أهميه استخدام الكتب، ويلاحظ أن المعلمين الكوريين يتبعون المناهج الوطنية بدقة، ففي وثيقة (Lgawa, 2007) والتي كانت حول قضايا تعليم اللغة الإنجليزية في المدارس الابتدائية الكورية أعد الباحث مقارنة حول الكتب المدرسية في كل من كوريا، تايوان واليابان، ووجد أن الحكومة الكورية تقوم بالموافقة والإقرار على كتاب مدرسي واحد لكل مرحلة دراسية، أما في تايوان فإن الحكومة توافق على العديد من الكتب المدرسية وعلى المعلمين الاختيار فيما بينها بما يناسبهم، وأخيرا فإن اليابان لا تعتمد كتبا مدرسية محددة للمرحلة الابتدائية، فيمكن للمعلمين استخدام الكتب والمواد التي يرونها مناسبه.

ثالثا: مشاركة المعلمين المحليين والأجانب بالتعليم

بالإشارة لموضوع التعليم المشترك بين المعلمين الأجانب والمعلمين المحليين فقد تطرقت وثيقتان في تايوان لهذا الأمر (Chen, 2013) و(Luo, 2007) فقد أعلنت وزارة التربية البدء بتوظيف معلمي اللغة الإنجليزية الأجانب عام 2003 وسمي هذا البرنامج Native English Speaker Teachers (NEST) ومن المتوقع أن يتم تدريس اللغة الإنجليزية من قبل المعلمين التايوانين والمعلمين الأجانب في المدارس الابتدائية العامة وخصوصا بالمناطق النائية، وقد قامت الحكومة التايوانية بإدراج سياسة تعليم اللغة الإنجليزية بواسطة المعلمين الأجانب كمصدر رئيسي في نظام التعليم المدرسي، ويجب أن يكون المعلمون الأجانب المشاركون ببرنامج (NEST) ذوي عدة مؤهلات، كأن يكونوا خريجين لكليات مدة الدراسة فيها أربع سنوات، ولها ترخيص للتدريس بالمدارس الابتدائية، والهدف من وراء هذا البرنامج هو تعزيز تدريس اللغة وتعليم الطلاب في المناطق النائية، و تبادل الأفكار وطرق التدريس والمواد بين المعلمين المحليين والأجانب، وتحسين تعلم التلاميذ باللغة الإنجليزية التواصلية، وأخيرا تسهيل التبادل الثقافي بين تايوان والدول الأخرى، وتعد الوظيفة الأساسية لبرنامج (NEST) من شقين وهي: التعليم والثقافة وتهدف لدعم التعاون في تعليم اللغة الإنجليزية وتطوير الأنشطة التعليمية الفعالة، كما تعزز الحوار باللغة الإنجليزية، دعم البحث وتطوير المواد التكميلية، وتعزيز المفاهيم الراهنة من خلال تدريس اللغة الإنجليزية والزيارات المدرسية، الاطلاع على المهام الاخرى المتصلة بتعلم اللغة الإنجليزية والتبادل الثقافي. ولبرنامج (NEST) العديد من المزايا والعيوب فإنه من المفيد أن يتلقى الطلاب اللغة الانجليزية مباشرة من متحدثيها، وهي فرصه لالتقاء الطلبة بعدة ثقافات والتعبير عن النفس وعدم الخوف والقلق عند التحدث مع الأجانب، لكن من ناحية

أخرى هناك قلق من الصدمة الثقافية بين الطلاب والمعلمين الأجانب ووجد انه من المهم لمعلمي اللغة الإنجليزية والأجانب أن يكون بينهم أنشطه تعاونية وتدريس مشترك لتوفير الدعم للطلاب. وتشير البيانات أن لبرنامج (NEST) بالفعل دورا رئيسيا في الأنشطة التعاونية حيث يكون التدريس بين المعلمين المحليين والمعلمين الأجانب بطرق تعاونية وأن مسؤولية التخطيط للدروس تكون مسؤولية المعلمين الاجانب.

رابعا: دور الجامعات في تعزيز سياسة تدريس اللغة الإنجليزية في مدارس التعليم العام

من المواضيع الرئيسية دور الجامعات في التعليم، فللجامعات دور كبير حيث انها من يقوم بتخريج المعلمين لتنفيذ سياسات الحكومة التعليمية كما أن لها دورا فعالا في تدريب المعلمين، ففي كوريا عندما تم اعتماد المنهج التواصلي في اللغة الإنجليزية واتباع سياسة تعلم اللغة الإنجليزية عن طريق اللغة الإنجليزية لوحظ ان اغلب المعلمين لا يملكون أية دراية بالمهارات المنهجية لتنفيذ هذه السياسة مما دفع بعض الجامعات لتقديم حوافز لتشجيع المعلمين على تدريس اللغة الانجليزية، وتقوم الجامعات كذلك بالتعليم باللغة الإنجليزية إلزاميا وتدير المقابلات باللغة الإنجليزية واختبارا بالتدريس العملي حتى يصبح الطالب معلما، فمعلم اللغة الإنجليزية في كوريا يخضع لعدة اختبارات في القراءة والمحادثة والاستماع وكتابة المقالات وكل ذلك ليتم إعداده الإعداد الجيد. أما في اليابان (Otani, 2013) فإن الجامعات اليابانية تقدم دورات تدريبية للمعلمين للتعرف على منهج الاتصال والتواصل Teaching Language Communicative (CLT) وتصميم الأنشطة المختلفة، لكن الدورات التدريبية للمعلمين بالجامعة أو المدارس لا توفر الفرص لتعلم الإنجليزية الحديثة أو التدريب على طرق التواصل المختلفة، فخريجو الجامعات أصحاب تخصص اللغة الإنجليزية ذوو تدريب منخفض، وذلك بسبب حاجة أساتذة الجامعة لمهارات تعلم اللغة الإنجليزية والتواصل بطلاقة، فقد لوحظ استخدام اللغة اليابانية في أثناء التدريب.

خامسا: تنفيذ السياسة ومقترحات لتطويرها

مقترحات جديدة لتطوير السياسة اللغوية: من المواضيع الفرعية لتنفيذ السياسات اللغوية موضوع إدراج مقترحات جديدة للتطوير ففي تايوان (Chen, 2013) عندما أقرت وزارة التعليم ادخال اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية، ونتيجة لسرعة تنفيذ سياسه التعليم هذه ظهرت العديد من القضايا الخلافية مما أدى لهدر في الموارد القيمة كالتخطيط غير الواقعي، فالسياسة التايوانية في ادخال اللغة الإنجليزية بالتعليم الابتدائي ظهرت فيها عدة مشاكل وخلافات بسبب نقص التعاون والاتصال بين مستويات تنفيذ السياسة،

فالقضايا الخلافية اثرت على سياسة ادخال اللغة الإنجليزية في تايوان، فهناك مخاوف من أن الحكومة التايوانية تحتاج لإعادة النظر في تعليم اللغة الإنجليزية.

- ضرورة التعاون والاتصال المستمر بين جميع مستويات رسم السياسة وتنفيذها؛ وذلك لضمان نجاح سياسة تعليم اللغة الإنجليزية.

- كما اقترحت أن تقوم الحكومة بدعوة الجمهور للمشاركة بجميع المستويات في تخطيط السياسات اللغوية والتعليمية قبل تنفيذ هذه الإصلاحات في عملية التعليم. وهدف السياسة التعليمية في تايوان عندما تم ادخال اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية هو أن يتعلم الأطفال مبادئ وأساسيات اللغة الإنجليزية لكن ما حدث في الواقع هو أن جميع الدروس الخاصة بالمرحلة الثانوية تم نقلها للمرحلة الابتدائية، وهذا هو الخطأ العظيم الذي تم عندما نفذت سياسة التعليم باللغة الإنجليزية.

- تعاني اليابان من عدة مشكلات في تنفيذ المناهج الدراسية، فمنهج الاتصال والتواصل (Teaching Language Communicative (CLT لا يتم تطبيقه بالطريقة المناسبة مما أوجد فجوة كبيرة بين السياسات التعليمية وممارسات التدريس الفعلي باليابان، ومع ذلك فهناك اقتراحات لجعل اللغة الإنجليزية مادة إلزامية من الصف الخامس الابتدائي في عام 2018 وهذا التغيير في سياسة وزارة التعليم يهدف لحصول الطلبة على فرص أفضل لإتقان اللغة الإنجليزية قبل البدء بالتعلم الفعلي غير أنه يوجد العديد من الشكوك والمخاوف من هذا التغيير في السياسة حيث إنه يمكن ان تولد نتائج غير مرضية (Steele & Zhang, 2016)

- أما في كوريا (Lgawa, 2007) فإن تعلم اللغة الإنجليزية يبدأ فيها منذ الصف الثالث الابتدائي؛ لذلك ظهرت بعض المقترحات التي تدعو لخفض تعلم اللغة الإنجليزية لسنتين أي أن يبدأ الأطفال بتعلم اللغة منذ الصف الأول الابتدائي.

مقترحات مرفوضة لتطوير السياسة اللغوية: من المواضيع الفرعية لتنفيذ السياسات اللغوية كذلك ما تم رفضه من مقترحات لتطوير السياسة اللغوية

- في عام 2007 أعلنت الحكومة الكورية عن خططها لتنقيح السياسات ومن أهمها مناقشة اقتراح لإصلاح التعليم العام باللغة الإنجليزية، فقد اقترحت اللجنة تدريس المواد غير الإنجليزية باللغة الإنجليزية باستخدام اسلوب الغمر وهو أسلوب من أساليب تدريس ثنائية اللغة، يجعل اللغة الأجنبية هي اللغة المسيطرة على التعليم والتعامل في البيئة المدرسية، حيث تغمر جميع مناحي التعامل داخل المؤسسة المدرسية (الحارثي، 2011)

- ان تكون البداية بمواد الرياضيات والعلوم لمدة خمس سنوات بدءا من عام 2010

حيث ستكون تكلفة المشروع 25.4 مليار دولار وذلك لزيادة القدرة التنافسية الوطنية والحد من إنفاق الأسر على التعليم الخاص وتعزيز المساواة بالمجتمع الكوري، لكن تم سحب هذا الاقتراح بعد الانتقادات الشديدة التي واجهتها الحكومة بسبب الميزانية الضخمة لهذا المشروع وعدم كفاءة المعلمين.

- اقترحت الحكومة أن يتم زيادة عدد الساعات المخصصة لتعلم اللغة الإنجليزية في المدارس الابتدائية لمده ثلاث ساعات بالأسبوع، وهو زيادة ساعة لكل من الصفين الخامس والسادس وزيادة ساعتين لتلاميذ الصفين الثالث والرابع.

- كذلك اقترحت اللجنة تدريب معلمي اللغة الإنجليزية ليكونوا متخصصين، وعلى المعلمين الراغبين بالتدريس أن يكونوا حاصلين على مؤهلات للتدريس أو على الأقل درجة الماجستير من الدول الناطقة الإنجليزية أو رخصة تدريس للمعلمين الكوريين والأجانب، كذلك طرحت اللجنة حلا آخر بأن يكون طلاب الجامعات ممن يجيدون اللغة الإنجليزية مساعدين للمعلمين في الفصول الدراسية أو طلب المساعدة من الأمهات لكن جميع هذه المقترحات قد قوبلت بالمعارضة العامة والرفض. (Lee, 2010)

جدول رقم (13): تلخيص إجابات السؤال الأول

السياسة المتبعة	تايوان	هونج كونج	اليابان	كوريا الجنوبية	سنغافورة
المرحلة التعليمية الصف الثالث الابتدائي بعمر	الصف الثالث الابتدائي بعمر 9 سنوات	الصف الأول الابتدائي بعمر 6 سنوات	المرحلة الثانوية الأولية Junior high schoolبعمر 12 سنه	الصف الثالث الابتدائي بعمر 9 سنوات	الصف الأول الابتدائي بعمر 6 سنوات
الكتب المدرسية	ينتجها الناشرون	-	مركزية من وزارة التعليم	مركزية من وزارة التعليم	ينتجها الناشرون
مشاركة المعلمين المحليين والأجانب بالتعليم	برنامج NEST للتعليم المشترك بين المعلمين المحلين والأجانب	-	برنامج التبادل الثقافي JET، وجود أعداد كبيره من المعلمين الأجانب مع اختلاف تدريباتهم	برنامج EPIK تعلم اللغة الإنجليزية في كوريا، وجود اعداد قليله من المعلمين الأجانب ولا توجد خطط	-
دور الجامعات	-	-	أساتذة الجامعة يستخدمون اللغة اليابانية في التدريب عوضا عن اللغة الإنجليزية	تقدم الجامعات حوافز تشجيعية لتشجيع المعلمين والخضوع لاختبارات في القراءة والمحادثة	-

يتضح من الجدول السابق اختلاف المراحل التعليمية التي يتم فيها تدريس اللغة الإنجليزية في دول شرق آسيا، ففي هونج كونج وسنغافورة يتم تدريس اللغة الإنجليزية منذ الصف الأول الابتدائي، أما في تايوان وكوريا الجنوبية فيتلقى الأطفال اللغة الإنجليزية في الصف الثالث الابتدائي، واليابان يتم تدريس اللغة الإنجليزية في بداية المرحلة الثانوية الأولية (المرحلة المتوسطة)، وقد اختلفت الكتب المدرسية من حيث إعدادها ففي تايوان وسنغافورة اختلفت الكتب وتنوعت على مستوى المرحلة الدراسية وذلك لتعدد الناشرين الذين يقومون بنشر المحتوى العلمي، اما في كوريا واليابان فان الكتب المعتمدة في تعلم اللغة الإنجليزية تكون إلزامية ويتم اختيارها مركزيا من قبل وزارة التعليم. اعتمدت كل من تايوان واليابان وكوريا الجنوبية على المعلمين الأجانب لتدريس اللغة الإنجليزية في المدارس الحكومية واتخاذ برامج تعليمية مشتركة كبرنامج NEST في تايوان، برنامج JETباليابان وبرنامج EPIKفي كوريا الجنوبية. من خلال الجدول كذلك يتضح دور الجامعات في تنفيذ سياسة تدريس اللغة الإنجليزية فالجامعات الكورية قدمت حوافزا تشجيعية للطلاب المعلمين للتقدم في تخصص اللغة الإنجليزية، كما قامت الجامعات بإعداد اختبارات لقياس مهارات الطلبة المعلمين قبل تخرجهم ليصبحوا معلمين بالمدارس، فيخضعون لاختبارات في القراءة والمحادثة والاستماع وكتابة المقالات، وقد اختلفت الجامعات اليابانية عن الجامعات الكورية فالطلبة المعلمون خريجو الجامعات ذو تدريب منخفض يرجع ذلك لضعف أساتذة الجامعات واستخدامهم اللغة اليابانية عوضا عن اللغة الانجليزية.

السؤال الثاني: ما واقع تنفيذ سياسة تدريس اللغة الإنجليزية من حيث المناهج وأساليب التدريس في دول شرق آسيا؟

جدول رقم (14): نتائج تحليل الوثائق المتعلقة بالسؤال الثاني من الدراسة

أسئلة الدراسة	الموضوع الرئيسي	المواضيع الفرعية
المناهج وأساليب التدريس	المناهج وأساليب التدريس	المناهج المتبعة
		أسلوب الغمر والتبديل اللغوي
		تقديم دروس اللغة الانجليزية باللغة الانجليزية
		الأنشطة باللغة الانجليزية
	اللغة الإنجليزية والمواد الدراسية الاخرى	تأثير اللغة الإنجليزية على المواد الأخرى
	التواصل باللغة الانجليزية	-------
	ثنائية اللغة واللغة الأم	-------

من خلال تحليل الوثائق برزت أربعة مواضيع رئيسية تختص بواقع تنفيذ سياسة تدريس اللغة الإنجليزية من حيث المناهج وأساليب التدريس وهي: (المناهج وأساليب التدريس، اللغة الإنجليزية والمواد الدراسية الأخرى، التواصل باللغة الإنجليزية، ثنائية اللغة واللغة الأم).

أولا: المناهج وأساليب التدريس

أثناء البحث في الوثائق توصلت الباحثة لعدة مواضيع فرعية متعلقة بالمناهج وأساليب التدريس، وقد لوحظ أن دول شرق آسيا اتبعت العديد من المناهج لتدريس اللغة الإنجليزية لطلبتها كخطة من خطط تنفيذ السياسة، ومن خلال البحث بالوثائق اتضح للباحثة أن لهذه الدول هدفا مشتركا، وهو رفع وتحسين القدرة التواصلية لدى الطلاب باللغة الإنجليزية.

المناهج المتبعة

قامت الحكومة في تايوان باتباع أساليب تعليمية كالقراءة والكتابة والاستماع والمحادثة كسياسة تعليميه لطلبة المرحلة الابتدائية لسهولة التواصل واستخدام اللغة الإنجليزية في الحياة اليومية، وقد ذكرت العديد من الوثائق أن هدف منهج اللغة الانجليزية هو الاتصال والتواصل Communicative Language Teaching (CLT)، ويهدف منهج اللغة الإنجليزية كذلك لتطوير قدرات التفكير المنطقي والتحليل والأحكام، والتعلم مدى الحياة، والاهتمام باللغة، واحترام الثقافات والعادات. وقد ذكر (Liao,2007) أنه من الخصائص الرئيسية لمنهج (CLT) هو دور المعلم المهم في مساعدة الطلبة في استخدام اللغة الإنجليزية اجتماعيا من خلال المشاهد التمثيلية والألعاب التواصلية، ومن هنا يتم التركيز على اللغة المنطوقة إضافة للقراءة والكتابة، فيتم تأسيس قاعدة شفوية للطلاب بأسلوب نحوي. كما لوحظ من خلال وثيقة (Wang, 2013) أهمية تعرض الطلاب للغة المستهدفة وإشراكهم بمهام الأنشطة الإبداعية حيث إن معظم أنشطة تعلم اللغة الإنجليزية تتم عن طريق اللعب الذي يقوم بإثارة وتحفيز المتعلمين. واليابان قامت كذلك بإتباع منهج اللغة التواصلية (CLT) أسوة بمن سبقها لكن الممارسات المتبعة تقوم على الترجمة ودراسة القواعد النحوية، وهذا ما يعارض مبادئ تدريس منهج اللغة الإنجليزية التواصلية المتبعة في الدول الأخرى (Floris, 2013).

ومن طرق التدريس والمناهج المتبعة بكوريا كذلك استبعاد الكتابة باللغة الإنجليزية في السنه الأولى والثانية في التعليم الابتدائي كما أن القراءة محدودة، وهدفها التعرف على

الأحرف الأبجدية، أما في السنه الثالثة فتكون القراءة على مستوى الكلمة، وتتم كتابة الأحرف كجملة قصيره، وتشدد الحكومة على المراقبة الصارمة في تدريس المفردات، ومجموع الكلمات التي تدرس هي (500 كلمه) حيث إن الطلاب يتلقون خلال المرحلتين الثالثة والرابعة (100 كلمه) وفي كل من المرحلتين الخامسة والسادسة (150 كلمة) كما أن الكتب المخصصة للمرحلة الابتدائية هي (16 كتابا) (Chang, 2009).

ومن أهداف المناهج الوطنية الجديدة لتعلم اللغة الإنجليزية بالمرحلة الابتدائية في كوريا (Garton,2014):

1- التصدي لاستخدام أسلوب الترجمة النحوية في دراسة اللغة الإنجليزية.

2- جعل المناهج الدراسية تتمحور حول المتعلم مع التركيز على الألعاب والأغاني.

3- تهدف الحكومة إلى تشجيع استخدام العمل الجماعي على مختلف مستوياته.

ومن الاهداف كذلك التي صاغتها الحكومات لتنفيذ سياسة اللغة الإنجليزية في كل من تايوان واليابان وكوريا ما وضحته وثيقة (Lgawa, 2007) أنه في تايوان ركزت الأهداف على تطوير قدرات التواصل الأساسية باللغة الإنجليزية عند الطلاب، وتنمية اهتمامات الطلبة في تعلم اللغة الإنجليزية، وزيادة وعي الطلاب بالثقافات والعادات المحلية والأجنبية. أما المناهج الدراسية فإن الحكومة المركزية هي من يقدم التوصيات (متى؟ وماذا؟ يجب أن يدرس). والأهداف في اليابان ركزت على فهم الثقافات المختلفة، وتنمية الشعور بالذات، وما يعنيه أن تكون يابانيا، وتطوير مهارات اللغة الأجنبية الأساسية والمهارات التواصلية. وهنا لاتوجد مبادئ وتوجيهات حكومية فيما يخص المنهج المدرسي. وتركز الاهداف في كوريا على تعزيز قدرات الطلاب ومهاراتهم باللغة الإنجليزية، وزيادة الكفاءة في تطوير اللغة التواصلية، والمنهج الوطني السابع وفر مبادئ وتوجيهات مفصلة حول متى وماذا يجب أن يدرس للطلبة.

وفي هونج كونج تم اتباع المنهج الدراسي المستهدف Target Oriented (TOC) Curriculum والذي يهدف لتطوير قدرات التفكير باستخدام اللغة الإنجليزية وتطوير المعارف والقدرة على الاستجابة والتعبير، كما يركز هذا المنهج على عدة مبادئ منها: حل المشكلات، وطرق التفكير، والبحث، والاستفسار، والقدرة على التواصل، وأخيرا التخطيط، وفي المدارس الابتدائية يعد الإملاء جزءا ضروريا من خطة التدريس حيث إن المعلمين وأولياء الأمور يرون أن للإملاء دورا قويا في تطوير قدرات الطلبة باللغة الإنجليزية، كما أنه يؤدي لكمال المفردات والمحادثة وأساسا علميا لتمارين الذاكرة واختبار لأسلوبي التعليم والتعلم.

أسلوب الغمر والتبديل اللغوي

الغمر اللغوي أسلوب من أساليب تدريس ثنائية اللغة، يجعل اللغة الأجنبية هي اللغة المسيطرة على التعليم والتعامل في البيئة المدرسية، حيث تغمر جميع مناحي التعامل داخل المؤسسة المدرسية (الحارثي، 2011)

والتبديل هو أحد الأساليب المستخدمة، حيث يتم الانتقال من اللغة الثانية إلى اللغة الأم بهدف تبسيط المعاني للطلاب وشرح القواعد، وقد ظهرت العديد من الأساليب المتبعة بالتدريس منها أسلوبي الغمر والتبديل، ويواجه الطلاب أحيانا بعض الصعوبات في فهم المعلمين، خاصة عندما يتم شرح القواعد الإنجليزية باللغة الإنجليزية، والحكومة تقترح برامج جديدة ليدرسها معلمو اللغة الإنجليزية وهو أن يحظى طلبة المرحلة الثانوية بما يقارب (890-1070) ساعة تدريس باللغة الإنجليزية وهو ما يسمى بأسلوب الغمر، وقد استخدم هذا الأسلوب في كندا، حيث احتاج الطلاب لحوالي (1200) ساعه لتحقيق مستوى أساسي من المعرفة الذي يحصل به المتعلم على كافة احتياجاته من اللغة المستهدفة كإجراء محادثه بسيطة او قراءه سهله.

في اليابان عندما يتم تقديم دروس اللغة الإنجليزية باللغة الإنجليزية يتم استخدام تقنيه التبديل بين اللغة الإنجليزية واللغة اليابانية تبعا للموقف التعليمي، كما يرى نسبة عالية من الطلاب أنه على المعلمين ترجمة بعض المفاهيم إلى اليابانية و استخدام تقنية التبديل عند شرح التعليمات، فان الشرح باليابانية عندما يقوم الطلاب بدراسة اللغة الإنجليزية يساعد على تطوير العديد من المهارات كالمهارات الكتابية (Yamada & Hristoskova, 2011).

في وثيقه (O'Halloran, 2000) حول تطور هونج كونج من مجتمع الازدواجية و علاقة اللغة الإنجليزية واللغة الصينية وإكمال بعضها لبعض والتي تشمل رموزا مختلطة من اللغتين مع رمز التبديل، فالمزيج بين اللغة الإنجليزية والكانتونية في المنازل المحلية يرجع سببه إلى تعلم الأطفال اللغة الإنجليزية في المدارس وسهوله استخدام اللغة بالمحادثة مع الأقران والأخوة والوالدين، كما أن بعض الأسر قد استقدمت خادمات فلبينيات كوسيلة لإكساب الأطفال اللغة الإنجليزية وإتقانها بالمجان.

وتسعى هونج كونج لتكون مجتمعا ثنائي اللغة، لكن الواقع هو أنها مجتمع ذو ازدواجية لغوية مما دعى لجنه التعليم بإصدار عدة تقارير وتوصيات حول أهمية القضاء على استخدام رموز الخلط اللغوي، حيث إنها تضر باللغة لدى الطلاب، وتدمر قدراتهم

المعرفية، فتقرير اللجنة ينص على خفض استخدام الرموز المختلطة في المدارس وأن يكون استخدام كل من اللغة الكانتونية أو اللغة الإنجليزية استخداما واضحاً ومتسقاً فيما يتعلق بطرق التدريس والكتب المدرسية والامتحانات.

ويميل العديد من المعلمين لتعريض الطلاب لعدد كبير من الوسائل المنطوقة أو المكتوبة باللغة الإنجليزية كما يقومون بطرح أسئلة، ووضع اختبارات لقياس الحد الأدنى من تعلم اللغة، فترى بعض البحوث أنه يمكن بسبب هذه الاستراتيجيات في تدريس اللغة أو استخدام خلط الرموز أن ينتج عنه عدم إتقان اللغة الإنجليزية بالمدارس الإنجليزية المتوسطة، وقد نوه بعض المربين إلى أن رموز التبديل لها ما يبررها وذلك بسبب ضعف إجادة الطلاب للغة الإنجليزية، كما يرى البعض أن رموز الخلط اللغوي في كل من المحادثة والكتابة يعد مؤشرا يرجع للثراء اللغوي في كلتا اللغتين في هونج كونج (O'Halloran, 2000)

تقديم دروس اللغة الإنجليزية باللغة الإنجليزية

من الأساليب والطرق التدريسية التي ذكرتها الوثائق كذلك تقديم دروس اللغة الإنجليزية باللغة الإنجليزية، ففي اليابان عندما قامت الحكومة بطرح هذه الفكرة تم الاجماع على قبولها بنسبه 81٪ فيرى البعض أنه من الجيد أن يكون تدريس اللغة الإنجليزية بهذه الطريقة دون تدخل اللغات الاخرى، ولكن أظهرت بعض الدراسات أنه لا يوجد تأكيد جازم بأن تعلم اللغة الإنجليزية باللغة الإنجليزية هو الأسلوب الوحيد الجيد لتعلم الطلبة؛ لذلك يجب تطوير اللغة الأكاديمية باليابان لإنتاج بيئة تعليمية وثقافية لجيل محب للغة الإنجليزية (Yamada & Hristoskova, 2011) وقد أظهرت دراسة هونج كونج التجريبية ضرورة التحدث باللغة الإنجليزية وعدم تسامح المعلمين إطلاقا باستخدام اللغة الكانتونية من قبل الطلبة في الفصل، حتى لو كانت كلمه واحده؛ لأنه في نظر الدراسة تحدث جميع الطلبة اللغة الإنجليزية يمكن أن يزيل الحرج والحاجز النفسي والقلق من المواجهة مما يجعل الطلاب يسعون لتحسين كفاءتهم اللغوية، فزياده تعرض الطلاب للغة الإنجليزية يعزز ثقتهم باستخدامها في مختلف جوانب الحياه (Wong, 2010).

وفي وثيقه (Lgawa, 2007) تطرقت لأساليب التدريس والمهارات اللغوية لكل من كوريا وتايوان و اليابان، ففي كوريا تم إدخال تدريس اللغة الإنجليزية باللغة الإنجليزية فقط منذ عام 2002 واستخدم هذا الأسلوب لطلبة المرحلة الثالثة - السادسة ابتدائي فقط لمدة ساعة واحدة أسبوعياً، ومن الطرق التعليمية المقترحة التعلم القائم على الاكتشاف، والذي محوره المتعلم و المناهج التي تركز على الفهم، أما فيما يتعلق بإدخال مهارات

اللغة الإنجليزية المكتوبة فإن السياسة الحكومية في كوريا ترى أن مهارات القراءة والكتابة يجب ألا تتجاوز 10٪ من الوقت المخصص للدرس. واقترحت الحكومة المركزية في تايوان إجراء دروس اللغة الإنجليزية باللغة الإنجليزية من خلال الطرق التعليمية المقترحة مثل التعلم التفاعلي مع المواد الأصلية الحيه كما ترى الحكومة أهميه إتقان المحادثة والاستماع في المرحلة الابتدائية بالإضافة لمهارتي القراءة والكتابة. ولم تحدد الحكومة المركزية في اليابان سياسة واضحة فيما يتعلق بتعلم اللغة الإنجليزية أو الطرق التعليمية المقترحة فترى الحكومة أهمية التعلم التجريبي والتعلم القائم على الأنشطة والمنهج الطبيعي أما من ناحية المهارات فالحكومة تركز على المحادثة فقط باللغة الإنجليزية.

وقد قامت وزارة التربية والتعليم والعلوم والتكنولوجيا (MEST) في كوريا الجنوبية بإدخال اللغة الإنجليزية كمادة إلزامية للصف الثالث الابتدائي منذ عام 1997، وفي عام 2001 خطت الحكومة خطوه أخرى في سياسة التعليم حيث أقرت تعليم اللغة الإنجليزية من خلال اللغة الإنجليزية، حيث يكون هناك ساعة واحدة أسبوعيا تدرس تماما باللغة الإنجليزية للمراحل الدراسية من الصف 3-6 الابتدائي (Garton, 2014).

الأنشطة باللغة الإنجليزية

في كوريا تم استخدام الأنشطة المختلفة لتنفيذ سياسه الحكومة القائمة على تطوير الكفاءة الاتصالية في الاستماع والمحادثة، فهذه الأنشطة أظهرت فاعليتها في تحفيز الطلبة على تعلم اللغة الإنجليزية على غرار الأنشطة التقليدية التي تستند على القواعد اللغوية (Garton, 2014).

ففي وثيقة (Rabbidge & Chappell, 2014) يرى المعلمون أن الطلاب الاكبر سناً يمكنهم التعرض للغة الإنجليزية فقط دون الحاجة للشرح والتوضيح باللغة الأم، بينما الطلاب الأصغر سناً يمكنهم التعرض للغة الإنجليزية بمسانده اللغة الكورية، فاستخدام اللغة الكورية يكون إما قبل أو بعد اللغة الإنجليزية بهدف تفسير التعليمات ليفهمها الطلاب وليتعرفوا على ما يراد منهم القيام به، و ذلك ضماناً لنجاح الأنشطة.

علاوةً على أساليب وطرق التدريس المستخدمة في تدريس الطلبة للغة الإنجليزية فان تايوان تقدم أنشطه تستخدم بهدف تشجيع الطلبة على ممارسه اللغة الإنجليزية، ففي تايوان يكون تعلم اللغة الإنجليزية عن طريق عدة أنشطة منها اللعب والمهارات الجسدية والأغاني الحركية والمسرحيات التي ممكن أن توفر مهارات جيدة لتعلم الأطفال، فالمتعة بالتعلم تزيد من رغبة الأطفال في التعلم (Liao, 2007). فقد تم إدراج أنشطة ومسابقات للطلبة

المتفوقين باللغة الإنجليزية مثل قراءه القصة بصوت عالٍ والاملاء، وهذه المسابقات تزيد من دافعية الطلبة المتفوقين نحو تعلم اللغة الإنجليزية. أمًا في وثيقه (Liao, 2007) فتركز على أنه يجب أن يتم تدريس اللغة الإنجليزية للأطفال بتايوان بأنماط خاصة، فإن الأنشطة البدنية كاللعب والاغاني والدراما توفر أطراً ممتازة لتعلم اللغة الإنجليزية، فهذا الأسلوب يكون مفيدا للغاية عند عرض اللغة الأم للأطفال كاستراتيجية لتحقيق التفاهم و ليس ضروريا أن تتشابه طريقة تدريس اللغة الاولى والثانية لاكتساب اللغات.

وتدرس اللغة الأجنبية بالمدارس اليابانية كمادة إلزامية في المرحلة الإعدادية، وفي عام 2002 عرضت جميع المدارس الابتدائية العامة دورة تسمى (دورة الدراسات العامة) ومن المفترض أن تغطي اللغات الأجنبية بما في ذلك تعلم اللغة الإنجليزية مع التركيز على الاستماع والمحادثة، وقد اشترطت وزارة التربية أن الغرض من هذه الدراسة ليس لتدريس اللغة الإنجليزية بالمدارس الابتدائية، ولكن بهدف المتعة فلا توجد كتب مدرسية مخصصة لذلك (Nunan, 2003).

واتفقت وثيقة (Floris, 2013) مع ما سبق حيث إن الحكومة قد عرضت نشاط اللغة الأجنبية للأطفال، لكن بالواقع هو نشاط للغة الإنجليزية، فأطفال المرحلة الابتدائية من الصف الخامس والسادس الابتدائي يبدؤون بتعلم اللغة الأجنبية مرة بالأسبوع بحدود ساعة فقط كنشاط، وأن تعلم اللغات الأجنبية متطلب من متطلبات المرحلة الإعدادية.

ثانيا: اللغة الإنجليزية والمواد الدراسية الأخرى

وردت في الوثائق من خلال تحليلها مجموعة من القضايا تتعلق بعلاقة وتأثير اللغة الإنجليزية على غيرها من المواد.

تأثير اللغة الانجليزية على المواد الدراسية الأخرى

إشارة إلى وثيقة (Chen, 2013) ترى أن التركيز على تعلم اللغة الإنجليزية يؤثر على تصميم المناهج الدراسية وتوزيع المواد، ويجب أن تحرص الحكومات على عدم تهميش اللغة الأم التايوانية.

ويرى بعض المعلمين أن تعلم اللغة الإنجليزية في المدارس الابتدائية يستغرق وقتاً أطول على حساب المواد الأخرى مثل اللغة الوطنية والرياضيات، كما ان الوقت العلاجي المخصص لدروس التقوية غالبا ما يكون لدروس اللغة الإنجليزية ومن المهم أن يخصص هذا الوقت للرياضيات واللغة الأم (Ke, 2014).

كـمـا لوحظ من خـلال الـوثائق في سنغـافـورة أن الحكومـة قـد أقرت تـعلم مـواد الرياضـيـات والعلوم باللغة الإنجليـزية فـي جمـيع المدارس منذ الصف الأول الابتـدائي (Dixon, 2003) ولتسـهيل الانتقـال لتعلم اللغـة الإنجليزية طلبت الحكومة من جـميع المدارس تعليم الـرياضيات والعلـوم باللغة الإنجليزية ابتداء منذ الصف الأول الابتدائي، فنظام سنغـافورة التعليـمي حقق لهـا نجـاحا كبيـرا مما جعلهـا بالمركـز الأول في الرياضيـات والثاني في مجال العلوم في اختبارات تيمز (TIMSS)، وجميع الطلاب بسنغافورة قدموا الاختبارات باللغة الإنجليزية، وليست لغتهم الأم (Dixon, 2005)

وفي المقـابل (Lgawa, 2007) يرى أن إدخـال اللغـة الإنجليـزية في كـوريا على الطلبة قبل أن يبنوا قـواعد قـوية باللغـة الأم يمكن أن يؤثر سـلبا على الـلغة الوطنية للطلبة، أمـا فيمـا يتعلق في هونج كونج فترى الوثيقـة أن عدم إتقان الطلبة للغة الإنجليـزية سيؤثر على تعليمـهم بالمواد الأخرى مما يؤدي إلى التـردد في طرح الأسئلة والتعبير عن الأفكار وفـقد الاهتمام في المواضيع.

ثالثا: التواصل باللغة الإنجليزية

إن لتـعلم اللغة الإنجليـزية خارج الفـصول الدراسـية أهمـية بالـغة، وهـونج كـونج ترى أنهـا ممكن أن تزود الطلاب بفرص الاسـتخدام الجيـد للغة الإنجليزية، ويطلب من جـميع المعلمين التحدث إلى الطـلاب باللغة الإنجليزية (Li & Shum, 2008)، وفـي دراسـة تجريبيه أجريت في هونج كـونج شـملت فصلين أحدهمـا يتحدث الإنجليزية فقط و لا يتـسامح المعلمون فيه إطلاقا باستخدام اللغة الكانتونيـة حتى لو كانت كلمة واحدة فالجميع يتحدث اللغة الإنجـليزية مما أدى لإزاله الحرج وكـسر الحـاجز النفسي عند الطلبة فـالمواجهـة جعلت الطلاب يسعـون لتحسين كفـاءتهم اللغـوية، وزيادة تعرض الطـلاب للغة الإنجليـزية عـزز ثقـتهم بأنفـسهم وقـدراتهم على استـخدامهـا، ولكن وجـدت بعض الآراء التي ترى أنه لا ضرر من استخدام اللغة الأم، فهي تؤدي لفهم أفضل أحيانا، فـالمعلمون بحاجة لتوضيح بعض المفـاهيم المعقـدة، وعند شـرح هذه المفاهيـم الإنجليزية باللغـة الإنجليـزية يكون هدراً للوقت، فـيمكن استخدام الـلغة الكانتونيـة لـلطوارئ. والمعلمون في تايوان يحثـون الطلبة على استـخدام الإنترنت والمجـلات والمواقع الإخبـارية والدردشـة مع أصـدقاء من الخـارج كأنشطة خارج حجـرات الدراسة تحث الطلاب على تعلم اللغة الإنجليزية واستـخدامها في حياتهم اليومية (Otani, 2013).

رابعا: ثنائية اللغة واللغة الأم

في السنوات الأخيرة زاد إقبال أولياء الأمور لتعليم أبنائهم اللغات، وذلك بهدف توفير مستوى أكاديمي وفرص عمل بالمستقبل؛ مما دعا الحكومات لفرض سياسات تعليمية كإدخال اللغات الأجنبية في المواد الدراسية.

وقد رغبت سنغافورة بأن تكون دولة متعددة اللغات واختارت 4 لغات رسمية وهي الإنجليزية، الماندرين الصينية، الملايو الماليزية والتاميل الهندية، واصبحت الإنجليزية هي اللغة المحايدة للتواصل، واللغات الأخرى اعتبرت لغات أصليه (اللغة الأم) وقد أقرت الحكومة سياسة ثنائية اللغة في التعليم، فعلى كل طالب دراسة اللغة الإنجليزية بالإضافة إلى إحدى اللغات الثلاث منذ الصف الأول الابتدائي (Dixon,2005). ومن المناسب استخدام اللغة الأم في محيط اللغة الأجنبية حيث إن القدرات التواصلية تتطور من خلال استخدام اللغة اليابانية، فيمكن إعطاء الطلاب خلفية معرفية حول مواد اللغة وتعلم القواعد والتوضيح أكثر عند استخدام اللغة الأم (Yamada & Hristoskova, 2011)

جدول رقم (15): تلخص إجابات السؤال الثاني

المناهج المتبعة	تايوان	هونج كونج	اليابان	كوريا الجنوبية	سنغافورة
المناهج المتبعة	منهج الاتصال و التواصل CLT اتباع منهج	اتباع منهج TOC يهدف لتطوير قدرات التفكير باستخدام اللغة الإنجليزية	اتباع منهج الاتصال و التواصل CLT لكنها قامت بتدريس القواعد النحوية وهو ما يعارض المنهج	-	-
ثنائية اللغة	إلزاميه منذ الصف الثالث الابتدائي	إلزاميه منذ الصف الأول الابتدائي	في المرحلة الابتدائية غير إلزامية بل تعد نشاطا	إلزاميه منذ الصف الثالث الابتدائي	إلزاميه منذ الصف الابتدائي
تعلم العلوم والرياضيات باللغة الإنجليزية	-	-	-	-	منذ الصف الأول الابتدائي

من خلال الجدول أعلاه يلاحظ تعدد المناهج المتبعة واختلاف طرق التدريس، ففي تايوان واليابان تم اعتماد منهج الاتصال والتواصل CLT كمنهج معتمد في تدريس اللغة الإنجليزية، أما هونج كونج فقد اعتمدت على المنهج الموجه TOC الذي يساهم في تطوير قدرات التفكير من خلال اللغة الإنجليزية، تعد ثنائية اللغة إلزامية للطلبة حيث يخضع

الطلبة لتعلم اللغة الإنجليزية في الصف الأول الابتدائي في كل من هونج كونج وسنغافورة، أتفق كل من كوريا الجنوبية وتايوان أن تكون ثنائيه اللغة مادة إلزامية منذ الصف الثالث الابتدائي، أما اليابان فيتم تعلم اللغة الأجنبية بمدارسها من خلال الأنشطة في المرحلة الابتدائية أي تعتمد هذه المرحلة على أن تكون ثنائية اللغة أحد الأساليب الترفيهية من خلال الأغاني والتعرف على الحروف وليس بهدف التعلم. سنغافورة هي الدولة الوحيدة التي تم ادراج تعلم كل من الرياضيات والعلوم باللغة الإنجليزية في المدارس الحكومية العامة.

السؤال الثالث: ما واقع تنفيذ سياسة تدريس اللغة الإنجليزية من حيث تدريب المعلمين وإشراك القطاع الخاص في دول شرق آسيا؟

الجدول رقم (16): نتائج تحليل الوثائق المتعلقة بالسؤال الثالث من الدراسة

أسئلة الدراسة	الموضوع الرئيسي	المواضيع الفرعية
السياسة التعليمية في تدريب المعلمين وإشراك القطاع الخاص	تدريب المعلمين قبل/ أثناء الخدمة	التدريب قبل الخدمة
		التدريب أثناء الخدمة
		مجالات التدريب
		النقد على التدريب
	دور الجامعات	-------
	مدربو اللغة الإنجليزية	-------
	دور القطاع الخاص في سياسة تدريس اللغة الانجليزية	الدروس الخصوصية
		الكتب المدرسية
		تدريب المعلمين
		مدارس كرام

من خلال تحليل الوثائق برزت سبعة مواضيع رئيسية تختص بواقع تنفيذ سياسة تدريس اللغة الإنجليزية من حيث تدريب المعلمين وإشراك القطاع الخاص وهي: (تدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة، دور الجامعات، مدربو اللغة الإنجليزية، دور القطاع الخاص في سياسة تدريس اللغة الإنجليزية).

تعد سياسة تدريب المعلمين أحد السياسات المتبعة في دول شرق آسيا عند تدريس اللغة الإنجليزية فمن خلال الوثائق التي تم جمعها وتحليلها اتضحت ملامح التدريب في فيما يلي:

أولا: التدريب قبل وأثناء الخدمة

للتدريب أهمية بالغة في بناء وتطوير قدرات معلمي اللغة الإنجليزية، فهو يساعد المعلمين على العمل الجماعي والتعاوني الفعال لتخطيط الدروس وتنمية المهارات.

التدريب قبل وأثناء الخدمة

ويرى أصحاب القرار في وثيقة (Garton, 2014) أن 70٪ من المعلمين في كوريا الجنوبية تلقوا تدريبات قبل الخدمة و83٪ من المعلمين، تلقوا تدريبات أثناء الخدمة، وقد وقع اختيار الحكومة على الجامعات المحلية والمعهد البريطاني لتدريب المعلمين وأوضح المعلمون أن هذه الدورات التدريبية تستغرق من 180 , 120 , 60 ساعة تدريب واشتملت هذه الدورات على عدة مهارات تدريبية وتثقيفية لطرق التدريس وإعداد المعلم الناجح.

وقد أظهرت بعض الوثائق أن الحكومة الكورية قد استثمرت أموالا طائلة في تدريب المعلمين في أثناء الخدمة ما بين (120– 240) ساعة تدريب لتطوير مهارات معلم اللغة الإنجليزية.

والتدريب الخاص للمعلمين في تدريس اللغة الإنجليزية قبل الخدمة لا يعد كافيا في نظر بعض المعلمين، فهذه الدورات يرونها ذات أساس نظري يصعب تنفيذها عمليا داخل الفصول الدراسية، كما لوحظ أن خريجي الجامعات في اليابان (تخصص اللغة الإنجليزية) هم ذوو تدريب منخفض، ويرجع ذلك لأن الدورات التدريبية المقدمة للمعلمين قبل الخدمة تكون باللغة اليابانية؛ لذا فهي لا تساعدهم في أثناء تدريس اللغة الانجليزية (Otani, 2013).

وترى وثائق الأنظمة التعليمية في دول شرق آسيا أن التدريب في أثناء الخدمة يطور من قدرات المعلمين ويدعمهم لمواصلة تحدي اللغة الإنجليزية، فالمعلمون الذين يحرصون على التدريب المتواصل يرتقون بلغتهم ومستواهم العلمي في التدريس والتواصل مع الطلبة وبذلك يصبحون مؤهلين للتدريس.

أما في دراسة (Lgawa, 2007) فقد تطرقت لعدة دول منها كوريا الجنوبية حيث إن التدريب يأخذ أشكالا متعددة كالمجموعات الصغيرة واللقاءات والورش والمنتديات الصيفية، فالحكومة تخصص 120 ساعة تدريب في أثناء الخدمة بالخارج أو في المخيمات الصيفية، وفي تايوان فإن التدريب يكون بمجالس التعليم المحلية ومؤسسات التدريب الخاصة التي تسمح بالتدريب خارج البلاد، أما فيما يخص التدريب باليابان فإن الحكومة تقدم دورات تدريبية قصيرة كما أن القطاع الخاص يقوم بالتدريب كذلك.

مجالات التدريب

الدورات التدريبية في أثناء الخدمة تقوم بتطوير أداء المعلمين في عدة مجالات واتقان عدة استراتيجيات كالتعلم التعاوني، استراتيجيات الاتصال، استراتيجيات المحادثة الصحيحة، تقنيات تصحيح الخطأ، المحادثة الصحيحة للمعلم، تقنية الاستفسار والسؤال، تدريبات على التبسيط النحوي، تعلم استخدام التواصل غير اللفظي الفعال وغيرها من الاستراتيجيات والمناهج التي تدخلها وزارات التربية والتعليم وتطلب من المعلمين تطبيقها (Yamada & Hristoskova, 2011) وقد أدخلت الحكومات كذلك بعض برامج التدريب المختلفة، ففي هونج كونج تم إدخال التدريب على التكنولوجيا وتطوير مهارات المعلم التكنولوجية بالورش التدريبية والسيمينار وبرامج التدريب، أما في تايوان فإن الحكومة أقرت برامج تدريبية للمعلمين مرة أسبوعيا لتعلم استخدام الأدوات والأيقونات التكنولوجية ومساعدة المعلمين على تصميم المناهج والتدريس، كما توجهت الحكومة كذلك لتدريب المعلمين وتطوير مهاراتهم في تقويم الكتب المدرسية خاصة أنها تختلف في المحتوى حيث إن القطاع الخاص ومؤسسات النشر الخاصة هي من ينتج هذه الكتب ويصدرها للأسواق، فدعت الحاجة لتدريب المعلمين لاختيار ما يناسب مناهجهم، وتوجهت الحكومة الكورية كذلك لتدريب معلميها وتنميتهم تكنولوجيا من خلال توفير بيئة تعليمية تشمل التلفاز/الإنترنت والمدرسة الإلكترونية فهذه البيئة تساعد على تطوير اللغة الإنجليزية.

النقد على التدريب

(Otani, 2013) ظهرت العديد من الآراء السلبية والانتقادات حول مجال التدريب، ففي اليابان أظهرت بعض النتائج أن المعلمين لم يتلقوا تدريبا قبل وأثناء الخدمة على المناهج الجديدة المطروحة في المدارس، وقد استمر التدريس بالطرق التقليدية التي يألفها المعلمون، أما المعلمون الذين تلقوا دورات تدريبية بالجامعة أو المدارس فهي لم توفر لهم فرصا لتعلم الإنجليزية الحديثة أو التدريب على المنهج الجديد، فتعد هذه أحد أسباب ضعف الدورات التدريبية.

وأوضحت النتائج في هونج كونج وكوريا أن برامج تدريب المعلمين محدودة جدا، كما أن المعلمين الذين أنهوا تدريبهم لازالوا يواجهون صعوبات بمهارات اللغة الإنجليزية، أما فيما يخص كوريا الجنوبية فالمعلمون يرون أنه لا يوجد مساواة في التدريب، فيتم انتقاء معلمين محددين للتدريب، كما أن التدريب غالبا ما يكون بالعاصمة فلا يوجد مبدأ تكافؤ الفرص (Garton, 2014).

ثانيا: دور الجامعات

للجامعات دورها المهم في تنفيذ السياسات الحكومية التعليمية، لكن يلاحظ من خلال الوثائق أن الهيئة التدريسية بالجامعات والكليات في اليابان لا تملك أي محتوى محدد وأي مبادئ توجيهية واضحة لبرامج تطوير المعلمين في أثناء الخدمة ,حيث إنه من المهم تطوير تدريب المعلمين الجدد منذ الجامعة لتحسين نوعية التعليم، وتقديم دورات للمعلمين للتعرف على المناهج الحديثة، ومساعدتهم على تصميم الأنشطة المختلفة، كما وجد أن أساتذة الجامعات بحاجة لمهارات حديثة وإضافية لتعليم اللغة الإنجليزية والتواصل بطلاقة في دورات اللغة الإنجليزية (Otani, 2013) وترى بعض الوثائق أن على الجامعات ضرورة إصلاح وتعديل اختبارات قبول المعلمين فمن المتوقع ألا تقل نتائج معلمي اللغة الإنجليزية باختبار التوفل TOEFL عن 550 (نقطة) أو باختبار تويك TOEICعن 730 (نقطه) كما قامت الجامعات كذلك باختبارات خاصة لمعلمي اللغة الإنجليزية لقياس القدرات السمعية والمحادثة وإجراء مقابلات باللغة الإنجليزية للتأكد من أن يكون هؤلاء المعلمون مؤهلين للتدريس في المدارس.

وفي كوريا يتم إجراء العديد من المقابلات والاختبارات لمعلمي اللغة الإنجليزية، ولكي يكون المعلم ناجحا عليه اجتياز اختبارات القراءة والمحادثة والاستماع وكتابة المقالات بالجامعة، واختيار المعلمين لتدريس اللغة الإنجليزية بالمدارس يمر بعدة مراحل:

أولا: يتم اختبار المعلمين بأساسيات التعليم ورقيا، واختبارهم باللغة الإنجليزية عامة، والتعليم بالإنجليزية، والأدب واللغويات.

ثانيا: اختبار بمقابلة شفوية، وأخيرا يقوم المعلمون بالتدريس ظاهريا لمدة (10 دقائق) (Oryang, 2009) والجامعة الوطنية في سيول تجري اختبارا لإجادة اللغة الإنجليزية يتطلب من المتقدمين لمهنة التدريس نقاطا محدده باختبار TOFEL, TOEIC or TEPS

إن بداية التدريب في تايوان يكون بالتعرف على سياسة المناهج وقواعدها ومعايير القدرات واختبارات الكفاءة في أساسيات اللغة الإنجليزية، وقد أقرت وزارة التربية في تايوان اختبارا على المستوى الوطني لتوظيف معلمي اللغة الإنجليزية، ومن ثم يتم تدريب المعلمين الذين اجتازوا هذا الاختبار، وقد قدمت العديد من الكليات اعتمادها لتدريب المعلمين للتدريس في المرحلة الابتدائية، وفيما يخص شهادات تدريب المعلمين فهناك من إجتاز الدورات التدريبية وحصل على الشهادات المعتمدة مثل:

International Certificate of English Language Teaching (ICELT)

والبعض قد اجتاز دورات تدريبية مقدمه من المعهد البريطاني (Trainer Of Teachers (TOT

ثالثا: مدربو اللغة الإنجليزية

نتيجة لخطة سياسة الحكومات في تدريس اللغة الإنجليزية وحاجة المعلمين للتدريب قامت بعض الحكومات باستقدام مدربي المحادثة الأجانب، ففي كوريا قامت وزارة التربية بتوظيف المدربين بعقد لمدة سنة واحدة، ويجدد حتى أربع سنوات، أما فيما يخص الأتعاب المادية للمدربين فإنها مساوية لمعلمي المدارس العادية في السنة الأولى على أن يتم تعديل أتعابهم استنادا لحجم الأعمال القائمين بها وتجربتهم السابقة. (Oryang, 2009)

المدربون المؤهلون لشغل منصب التدريب يجب عليهم أن يكونوا حاصلين على شهادة للتعليم و ذي كفاءه في محادثة اللغة الإنجليزية، ولكن لوحظ أنه تم استثناء بعض المدربين فهم ليسوا معلمين، لكنهم قضوا بعض الأوقات في البلدان الناطقة بالإنجليزية وحصلوا على مهارات التواصل باللغة الإنجليزية ظاهريا، حيث إنهم ليسوا أصحاب شهادات وتدريب معتمد مما أثار بعض المشكلات من قبل حاملي الشهادات.

رابعا: دور القطاع الخاص في سياسة تدريس اللغة الإنجليزية

الدروس الخصوصية

للقطاع الخاص دور واضح وفعال في تنفيذ سياسة الحكومات تدريس اللغة الإنجليزية كمادة تدريسية في المدارس الحكومية للطلبة، فمن خلال تحليل الوثائق تبين ظهور عدد من المدارس والمعاهد الخاصة والدروس الخصوصية بهدف رفع مستوى الطلاب باللغة الإنجليزية، حيث قامت الأسر بكوريا بإنفاق مبالغ هائلة من الأموال على تعليم أطفالهم اللغة الإنجليزية، فالأسرة الكورية تنفق بالمتوسط ثلث دخلها على الدروس الخصوصية في اللغة الإنجليزية، والفن والموسيقى. أما في تايوان فإن قلق الاباء ومخاوفهم من تخلف وضعف أبنائهم باللغة الإنجليزية جعلهم يقومون بتسجيل أبنائهم بورش ومؤسسات خاصة بهدف منحهم تعليما مبدئيا لإتقان اللغة الإنجليزية قبل البدء رسميا بتعلمها بالمدارس العامة. (Nunan, 2003) و(Chen, 2013)

الكتب المدرسية

قام القطاع الخاص بدور بارز في إنتاج ونشر الكتب المدرسية بسنغافورة، فقد قام الناشرون التجاريون بإنتاج كتب اللغات، وذلك بهدف من الحكومة لزيادة التنافس لإنتاج كتب عالية الجودة (Chew, 2005)

وقد قامت الشركات في تايوان بإنتاج الكتب الإلكترونية والألعاب التعليمية، وقد أصبح نشر الكتب المدرسية من اختصاص القطاع الخاص، وليس مكاتب التعليم المحلية، فمن القرارات السياسية لتعليم اللغة الإنجليزية هو فتح سوق الكتب المدرسية

لشركات النشر لإنتاج الكتب الخاصة، فمن توجيهات الحكومة للمؤلفين بأن يقوموا بتقييم الكتب المدرسية قبل السماح بنشرها (Chang, 2008).

وضعت الحكومة منهجا جديدا (Target Oriented Curriculum (TOC وقد واجه الناشرون عده صعوبات بمواد هذا المنهج، ومنها قلة خبرتهم الفنية في وضع المواد المستندة على المهام، كما قام الناشرون بإدراج بعض الإصلاحات على الكتب المنشورة، وذلك بعد الإطلاع على ردود أفعال المعلمين على المناهج ومعتقداتهم وممارساتهم وخبراتهم المهنية وفهمهم للمفاهيم الرئيسية، وقد أفاد محررو الكتب الإنجليزية أن اهداف منهج (TOC) غير واضحه. (Adamson & Davison, 2003)

تدريب المعلمين

شارك القطاع الخاص بتدريب المعلمين، ففي تايوان نظم القطاع الخاص برامج تدريبية للمعلمين، وقدم فرصا للتدريب خارج البلاد، كذلك قدمت المؤسسات الخاصة باليابان دورات تدريبيه للمعلمين، أما في كوريا فإن شركات القطاع الخاص قد قدمت دورات تدريبية وفرص للدراسة والعمل بالخارج. (Adamson & Davison, 2003)

مدارس كرام

مدارس كرام (Cram Schools) هي مدارس في تايوان متخصصة في تدريب الطلاب على تحقيق أهداف معينه ودرجات عالية أو للنجاح في اختبارات القبول للمدارس الثانوية والجامعات، وبسبب إدخال اللغة الإنجليزية في المدارس العامة تم إدراج تعلم اللغة الإنجليزية في مدارس كرام كذلك، في وثيقة (Ke, 2014) وجد أن أحد الاثار الجانبية لسياسة إدخال اللغة الإنجليزية في تايوان هو اهتمام الوالدين المبالغ به باللغة الإنجليزية وخاصه في المرحلة الابتدائية، فمن ردود أفعال أولياء الأمور من هذه السياسة هو إضافة المزيد من الموارد بإرسال الأطفال لمدارس كرام، فالهدف من إدخال اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية هو تعريف الأطفال بلغة جديدة وإعدادهم وتوجيههم لمستقبل التعلم في المرحلة الثانوية بهدف أن يكون تعلم اللغة الإنجليزية بسن مبكره تحفيزيا وتمهيديا، لكن ما حدث في تايوان هو نتائج غير متوقعة في ثقافة مجتمع يظل فيه التعليم في منافسة شرسة. فقد أصبح هناك فجوة بين السياسة والواقع فالمعايير الثقافية غالبا ماتمارس نفوذا أكبر من السياسات، فالضغط من أجل التفوق في المدرسة والحصول على أفضل درجات الاختبار هو المصدر الأساسي لإنشاء مدارس كرام، فأوضاع الأسر بتايوان أن كلا الوالدين ذوا وظيفة بدوام كامل، فيضطرون لإرسال أطفالهم إلى مدارس كرام بعد الانتهاء من المدرسة.

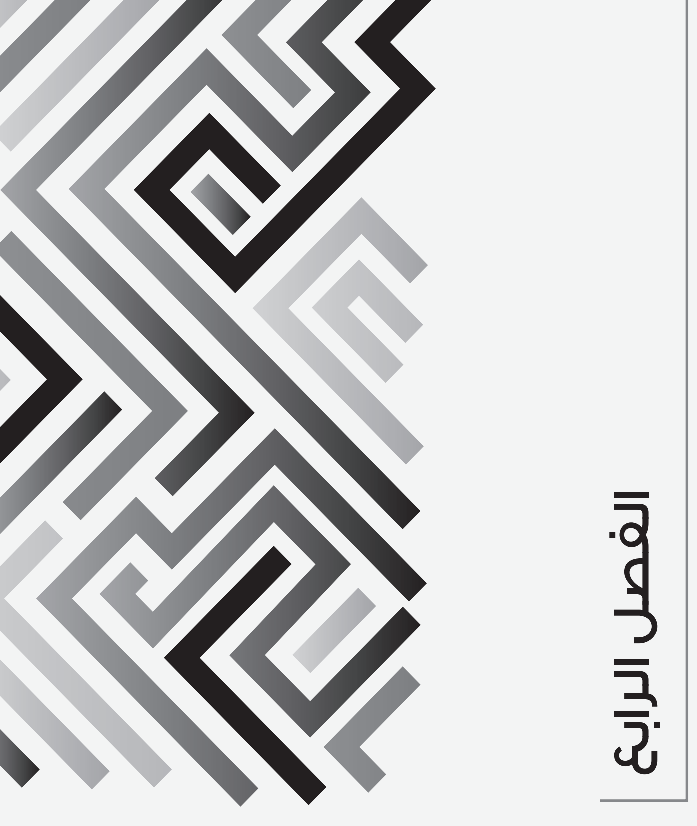
وفي وثيقة (Chang, 2008) يرى 2.30٪ من أولياء الأمور أن مدارس كرام لديها مواد مميزة ومثيرة للاهتمام أكثر من المدارس الابتدائية، ويرى 52.3٪ من أولياء الأمور أنه لا ضرر من أن يدرس الأطفال وقتا إضافيا.

جدول رقم (17): تلخيص إجابات السؤال الثالث

تدريب المعلمين	تايوان	هونج كونج	اليابان	كوريا الجنوبية	سنغافورة
التدريب قبل الخدمة	–	–	– ذات أساس نظري – دورات التدريب باللغة اليابانية	70٪ من المعلمين تلقوا تدريبات قبل الخدمة	–
التدريب في أثناء الخدمة	يكون في مجالس التعليم المحلية و مؤسسات خاصة	–	تقدم دورات تدريبيةقصيرةمن قبل الحكومة و القطاع الخاص	83٪ من المعلمين تلقوا تدريباتفي أثناء الخدمة، يكون على شكل مجموعات صغيرة، لقاءات، ورش ومنتديات صيفيه	– –
مجالات التدريب	تقدم برنامج تدريبي مرة أسبوعيا لتعلم استخدام الأدوات والأيقونات التكنولوجية	تقدم التدريب على التكنولوجيا عن طريق الورش التدريبة والسيمينار وبرامج التدريب	–	تقوم بتدريب المعلمين على استخدام الانترنت و المدرسة الإلكترونية	–
مدربو اللغة الإنجليزية	–	–	–	مدربون أجانب مؤهلون لتدريب معلمي اللغة الإنجليزية المحليين	–
الدروس الخصوصية	ورش خاصة قبل التعليم الإنجليزي الإلزامي	–	–	إنفاق ثلث دخل الأسرة على الدروس الخصوصية	–
مدارس كرام	مدارس تدريب خاصه يرسل لها الطلاب بعد المدرسة	–	–	–	–

يوضح الجدول أعلاه ما ورد في سياسة تدريب المعلمين تدريب المعلمين وإشراك القطاع الخاص ,فقد لوحظ من خلال الوثائق أن التدريب قبل الخدمة في اليابان كان ذو أسس نظريه ولم يطبق فيها الجانب العملي واستخدام المدرسين للغة اليابانية أثناء التدريب بدلا من اللغة الإنجليزية مما ادى لضعف هذه الدورات، وفي كوريا أتفق 70٪ من المعلمين أنهم قد تلقوا دورات تدريبية قبل الخدمة، وقد اتفق كل من تايوان واليابان بأن التدريب أثناء الخدمة يكون عن طريق الحكومة ومجالس التعليم المحلية بمشاركه القطاع الخاص كذلك، أما في كوريا الجنوبية فان دورات التدريب في اثناء الخدمة تعقد على شكل مجموعات صغيرة أو لقاءات أو ورش ومنتديات صيفية، وفيما يتعلق بالتدريب على استخدام التكنولوجيا في البيئة التعليمية قدمت تايوان برنامجا تدريبيا يعقد مرة في الاسبوع لتدريب المعلمين على استخدام الادوات و الايقونات التكنولوجية، وقامت هونج كونج بتدريب معلميها على استخدام التكنولوجيا التعليمية عن طريق البرامج والورش التدريبية وعروض السيمينار، سعت كوريا الجنوبية كذلك اسوه بمن سبقها بتدريب معلميها على استخدام الانترنت والمدرسة الإلكترونية، وقد استفردت كوريا باستقدام مدربون مؤهلون لتدريب معلمي اللغة الإنجليزية المحليين في برامج التدريب المقدمة بهدف تطوير مهارات معلميها.

من خلال الجدول أعلاه يلاحظ كذلك أن كل من تايوان وكوريا الجنوبية قد اعتمدتا على الدروس الخصوصية لتقويه الطلاب بعد المدرسة، فالأسر الكورية تقوم بإنفاق ما يقدر بثلث دخلها على الدروس الخصوصية و تقوم الأسر في تايوان بتسجيل ابنائها بورش خاصة لتعلم اللغة الإنجليزية قبل البدء بالتعلم الإنجليزي الإلزامي في الصف الثالث الابتدائي ففي وثيقه (Chang, 2008) يرى 52.3٪ من الأباء أنه لا ضرر من ان يدرس الاطفال ساعات اضافية، وقد استفردت تايوان بوجود مدارس خاصة يتجه لها الطلاب بعد الانتهاء من المدرسة؛ بهدف النجاح والحصول على الدرجات المرتفعة بالمدرسة وهي مدارس كرام.



الفصل الرابع

اتجاهات البحث التربوي في رسائل الماجستير في تخصصي أصول التربية والإدارة التربوية بجامعة الكويت

- المبحث الأول: إجراءات الدراسة
- المبحث الثاني: عرض النتائج

أسماء خالد الرميضي
رسالة ماجستير عام ٢٠١٨
إشراف: د. غازي عنيزان الرشيدي

الفصل الرابع

اتجاهات البحث التربوي في رسائل الماجستير في تخصصي أصول التربية والإدارة التربوية بجامعة الكويت

المقدمة:

يعد البحث العلمي أحد أهم الدعائم الأساسية لتطور المجتمعات الإنسانية وتقدمها، بل السبيل الوحيد لتحقيق التنمية الشاملة، لما يقدمه من أفكار وحلول للمشكلات المختلفة، فهو يسعى من ناحية إلى تحديد المشكلات في المجتمع وترتيب أولوياتها وتحليلها تحليلا علميا. (جرادات، 140 :2002) ومن ناحية أخرى يعد الركيزة الأولى والدعامة الأساسية لكل تطور صناعي واقتصادي، وهذا ما أدركته الدول المتقدمة؛ فتحقيق أهدافها ومرامي سياساتها، مرهون بالتفوق في مجال البحث العلمي.

ولطالما تسابقت الدول على الإنفاق على البحث العلمي فقد نشر موقع Visual Capitalist قائمة بأكثر الدول إنفاقا على البحث العلمي حتى 2017، حيث حلت الولايات المتحدة أولا بحوالي 463 مليار دولار سنويا، ثم الصين بحوالي 377 مليار دولار، ثم الاتحاد الأوروبي بـ 346 مليار دولار (Desjardin 2017).

وبما أن البحث التربوي يعد أحد فروع البحث العلمي وذا أهمية خاصة في تطوير النشاط الإنساني، من خلال المساعدة في وضع الحلول المناسبة، والإصلاحات لمعالجة المشكلات التربوية في المجتمع لتحقيق التقدم والنمو؛ (سعد، 206 :1988) فقد أولت الجامعات ولا

سيما كليات التربية، والمؤسسات التربوية، عناية واهتماماً بالغين بالبحث العلمي؛ لما له من أهمية في المساعدة في رسم السياسات التعليمية، والوصول إلى القرار التربوي الصائب، من خلال ما يقدمه من معلومات وبدائل وحلول للمشكلات المدروسة.

وفي العالم العربي، ورغم القفزات النوعية التي تحققت في مجال التعليم، إلا أن النتائج ليست دائما في مستوى الطموح؛ فرغم الميزانيات التي ترصد للتعليم، فإن المخرجات في أغلب الأحوال كانت دونها، فعوائد التنمية التربوية كانت قليلة ولا تحظى بثقة عالية من صانعي القرار (الابراهيمي،2002)؛ ويعود سبب ضعف الارتباط بين نتائج البحوث وصانعي القرار في مؤسسات المجتمع، إلى عدد من الفجوات، لعل أبرزها ما يتصل بموضوع البحث وذاتية الباحث في اختيار الموضوع، أو عدم وضوح السياسات والاستراتيجيات والخطط البحثية في الجامعات، وإشكالية التنفيذ والمعالجة، من حيث صعوبة تطبيق نتائج الدراسات، بالإضافة إلى أن بعض الدراسات لم تتبع أساليبًا مناسبة في معالجة الفكرة البحثية، أو أنها تناولت مشكلة لم تعد ذات قيمة (عبدالعال، 2016).

ويعد البحث العلمي والرسائل الجامعية من أهم مصادر البحث التربوي، لما تحتوي عليه من إضافات إلى رصيد المعرفة المتخصصة، وفي ضوء ذلك فقد اهتم العديد من الباحثين بموضوع مراجعة وتحليل البحوث العلمية في مجال التربية، لدفع عجلة التقدم العلمي، وتكوين صورة ورؤية مستقبلية أكثر وضوحا وعمقا. من خلال توجيهه "إلى موضوعات وظيفية يحتاجها التعليم ويحقق التكامل والتعاون بين مجالات البحث المختلفة، مما يجعل كل مجال يثري الآخر بطريقة أكثر فعالية" (الحبيب، 233: 1996).

وفي ضوء هذه الأهمية تنبع أهمية فحص النتاج الفكري، بهدف التعرف على توجهات البحث، وجوانب القوة والضعف في هذه البحوث، والموضوعات الأكثر بحثا اهتماما، أو تلك التي لم تحظ بكثير من الاهتمام، ومدى مواكبة الباحثين للجديد في المعرفة والارتقاء في استخدام المناهج البحثية في بحوثهم. (العصيمي 2010).

مشكلة الدراسة

إن البحوث في مجال الأصول، والإدارة التربوية تسهم بلا شك في إثراء المعرفة الانسانية، وبالتالي تعد القاعدة الأساسية التي يعتمد عليها القرار الصائب. وعلى حد علم الباحثة فإن الدراسات التي اهتمت بدراسة اتجاهات البحوث التربوية في دولة الكويت قليلة جدا تكاد لا تتجاوز أصابع اليد الواحدة، ويفتقر الميدان إلى دراسة تقويمية

تتعرف واقع البحوث التربوية، كما لا يوجد خريطة بحثية توجه البحوث التربوية وتحدد مسارها وتمنع التكرار. ومن هذا المنطلق رأت الباحثة القيام بدراسة تحليلية لرسائل الماجستير في تخصصي أصول التربية والإدارة التربوية، بهدف رصد اتجاهاتها ورسم معالمها، وترشيد حركة البحث التربوي بشكل عام، وتوجيه الباحثين مستقبلا إلى حسن اختيار مشكلاتهم البحثية.

أسئلة الدراسة

تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما اتجاهات البحث التربوي في رسائل الماجستير في تخصصي أصول التربية والإدارة التربوية بكلية التربية بجامعة الكويت؟

ويتفرع منه الأسئلة التالية:

1- ما اتجاهات البحث التربوي في رسائل الماجستير في تخصصي أصول التربية والإدارة التربوية بكلية التربية بجامعة الكويت التي تتعلق بالبيانات العامة للباحث؟

2- ما اتجاهات البحث التربوي رسائل الماجستير في تخصصي أصول التربية والإدارة التربوية بكلية التربية بجامعة الكويت التي تتعلق بالمجال الأكاديمي؟

3- ما اتجاهات البحث التربوي في رسائل الماجستير في تخصصي أصول التربية والإدارة التربوية بكلية التربية بجامعة الكويت التي تتعلق بالمنهجية البحثية؟

4- ما اتجاهات البحث التربوي في رسائل الماجستير في تخصصي أصول التربية والإدارة التربوية بكلية التربية بجامعة الكويت التي تتعلق بالعينة؟

5- ما اتجاهات البحث التربوي في رسائل الماجستير في تخصصي أصول التربية والإدارة التربوية بكلية التربية بجامعة الكويت التي تتعلق بالأداة المستخدمة؟

6- ما اتجاهات البحث التربوي في رسائل الماجستير في تخصصي أصول التربية والإدارة التربوية بكلية التربية بجامعة الكويت التي تتعلق بالمراجع؟

أهمية الدراسة

1- من المؤمل أن تفيد هذه الدراسة في التعرف على كيفية استخدام أسلوب تحليل المحتوى كأداة نوعية وكمية، وكيفية تطبيقه على الأساليب التحليلية المصاحبة لها.

2- من المؤمل أن تفيد هذه الدراسة في تعريف الباحثين على طبيعة التعامل مع البحوث النوعية.

3- يمكن لهذه الدراسة أن تفيد في إعطاء صورة واضحة لاتجاهات البحوث الأكاديمية في الكلية التي تم تناولها من قبل الرسائل الجامعية، وتكوين صورة مستقبلية لها.

4- يمكن لهذه الدراسة أن تساعد في تفعيل فكرة العمل التعاوني، حيث يشعر الباحث التربوي بمساهمته بتفعيل جزء من المنظومة البحثية وأن عمله تكاملي، فهو يبني بحثه على ما تم إنجازه بما يثري البحوث العلمية ويجعلها أكثر جودة وإيجابية.

5- يمكن لهذه الدراسة أن تساعد المشرفين، وأعضاء هيئة التدريس بالجامعة في توجيه الطلاب الجدد إلى دراسة ومعالجة قضايا لم تطرق بعد، أو لم يتم تناولها بشكل كبير؛ تفاديا للتكرار وتعزيزا للإسهام العلمي.

6- يمكن لهذه الدراسة أن تساعد المسئولين في برامج الدراسات العليا بعملية تطوير برنامجي أصول التربية، والإدارة التربوية من خلال توفير قاعدة بيانات عن واقع البحث في هذين المجالين.

7- يمكن لهذه الدراسة أن تساهم في تحليل النتاج الفكري التربوي، بما يعد إضافة للأدب التربوي المتعلق بالدراسات العليا في دولة الكويت.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى:

1- تقديم صورة تكشف عن اتجاهات البحث التربوي في رسائل الماجستير في تخصصي أصول التربية والإدارة التربوية بكلية التربية بجامعة الكويت بشكل عام.

2- الكشف عن واقع البحث التربوي في رسائل الماجستير في تخصصي أصول التربية، والإدارة التربوية بكلية التربية بجامعة الكويت فيما يتعلق بعدد من الأبعاد: البيانات العامة للباحث، والمجال الأكاديمي، والمنهجية البحثية، والعينة، والأداة المستخدمة، والمراجع.

حدود الدراسة

التزمت الباحثة في هذه الدراسة بالحدود التالية:

- الحدود المكانية: تم تحليل محتوى رسائل الماجستير في تخصصي أصول التربية والإدارة التربوية بكلية التربية بجامعة الكويت.

- الحدود الزمانية: تم تحليل محتوى رسائل الماجستير في تخصصي أصول التربية والإدارة التربوية خلال الفترة من 2007 إلى 2017.

مصطلحات الدراسة

اتجاهات البحث التربوي: هي النواحي التي يركز عليها العقل ويصوب إليها التفكير وتكون محور اهتمام وضع خطة البحث (سالم والبشر، 267: 2005).

وتعرفها الباحثة بأنها: بأنه تركيز البحوث نحو الاهتمام على مجالات أكاديمية معينة أو ميلها لتطبيق منهجية بحثية محددة وما يتبعها من اختيار طريقة أخذ العينة أو تفضيل لأداة بحثية بعينها.

رسائل الماجستير: هي البحث الذي يقوم بإعداده طالب الدراسات العليا في موضوع تخصصه، ويستلزم لإجازتها أن يكون قد نال الدرجة الجامعية الأولى، واجتاز السنة التمهيدية للماجستير ويتم مناقشتها علنا من خلال لجنة للحكم والتقييم. (عبدالله 2006)

وتعرفها الباحثة بأنها: الأطروحات التي يجريها طلاب برنامج الماجستير تحت إشراف علمي، ملتزمة بمعايير الكتابة العلمية، وتتم إجازتها بعد تحكيمها ثم مناقشتها.

المبحث الأول

إجراءات الدراسة

يعرض هذا المبحث الإجراءات التي اتّبعتها الباحثة في هذه الدراسة، من خلال تحديد كل من منهج الدراسة، ومجتمع الدراسة وعينتها، وخطوات الدراسة التي اتبعتها.

منهج الدراسة

تبنت الدراسة الحالية أسلوب تحليل المحتوى وهو أحد أساليب المنهج الوصفي الذي يستهدف "الوصول إلى وصف كمي هادف ومنظم لمحتوى أسلوب الاتصال" (العساف: 235, 1989)، لتحليل المحتوى الظاهر لرسائل الماجستير في تخصصي أصول التربية والإدارة التربوية بكلية التربية بجامعة الكويت خلال الفترة من 2007 إلى 2017.

خطوات تطبيق الدراسة

اتبعت الباحثة مجموعة من الخطوات والإجراءات أثناء عملية تحليل المحتوى بناء على نموذج (Zhang & Wildemuth, 2016) والشكل رقم (1) يلخص مجمل الخطوات المتبعة.



أولا: إعداد الوثائق وتجهيزها Prepare the Data

قامت الباحثة بزيارة كلية الدراسات العليا قسم الأرشيف، ومكتبة كلية التربية، وسكرتارية القسم، لمعرفة عدد رسائل الماجستير في تخصصي أصول التربية والإدارة التربوية ولكن لم تجد لديهم قاعدة بيانات أو إحصائية بعدد الرسائل، مما جعل الباحثة تقوم بعد الرسائل المتوفرة في مكتبة كلية التربية يدويا، والتي بلغ عددها الإجمالي 153 رسالة ماجستير تمت مناقشتها وإجازتها خلال الفترة من2007 إلى 2017، والجدول التالي رقم (2) يبين تصنيف عينة الدراسة حسب التخصص:

التخصص	عدد الرسائل	النسبة
أصول التربية	62	٪40.5
الإدارة التربوية	91	٪59.5
المجموع	153	٪100

ثانيا: تحديد فئات التحليل المطلوبة Define the Unite of Analysis

قامت الباحثة بتحديد فئات لتحليل محتوى الرسائل، وتنوعت الفئات ما بين كلمة أو جملة أو رقم أو موضوع وقد تم توزيعها على قسمين:

القسم الأول: يتمثل في:

1- البيانات العامة للباحث ويتفرع إلى:

- جنس الباحث: ذكر- أنثى.

- تاريخ المناقشة: (2007، 2008، 2009، 2010، 2011، 2012، 2013، 2014، 2015، 2016، 2017).

والقسم الثاني: يتمثل في:

2- المجال الأكاديمي: نظرا لتعدد المجالات البحثية التي من الممكن أن يتم التركيز عليها في البحوث التربوية، فقد تم تقسيم المجالات الأكاديمية إلى:

- المجالات الأكاديمية لتخصص أصول التربية: النظام التربوي- الاعلام التربوي- تعليم الكبار- التربية والتنمية- القيم التربوية- البحث التربوي.

- المجالات الأكاديمية لتخصص الإدارة التربوية: علوم الإدارة - الاتصال التربوي - التخطيط التربوي - القيادة - اقتصاديات التعليم - الإدارة المدرسية- التعليم العالي - الرضا الوظيفي.

3- المنهجية البحثية وقد تم تقسيمها إلى:

- نوع البحث: كمي - نوعي.

حيث يرى كل من (Dawadi 2017) و(ماجد 2016)، أن هناك نوعين من المناهج البحثية المتبعة في البحوث وهما الكمي والنوعي.

- تصميم البحث: وصفي- تحليلي- سببي مقارن- ارتباطي- دلفاي.

حيث يرى (أبوعلام 2006) أن تصميمات البحوث عديدة ومتنوعة وهي ترتبط بمشكلة البحث وفروضه، حيث يتوجب على الباحث أن يختار التصميم الذي يجيب عن الأسئلة، أو يختبر الفروض بأكبر قدر من الفاعلية.

4- العينة وتم تقسيمها إلى:

- الشرائح المستهدفة: قيادات جامعية- أعضاء هيئة التدريس- معلمون- قيادات مدرسية- طلاب- وثائق- أخرى- أكثر من عينة.

- حجم العينة: أقل من 100- 101-300- 301-500- 501-700- 701-900- أكثر من 900.

- طريقة أخذ العينة: عشوائية- قصدية- المجتمع ككل.

5- الأداة المستخدمة، حيث أن البحوث التربوية تستخدم أساليبا وأدوات مختلفة ويتم اختيار نوع الأداة حسب طبيعة المشكلة، وحجم العينة، فقد جرى تصنيف الأداة في هذه الدراسة إلى:

- الاستبانة: وتكون غالبا من إعداد الباحث، والغرض منها جمع المعلومات من أفراد العيّنة، ويجب أن يتوافر فيها الصدق والثبات.

- المقابلة: وهي عبارة عن استبيان منطوق يتم من خلاله سؤال العينة سلسلة من الأسئلة، ويكون دور الباحث فيها محايدا.

- تحليل المحتوى: وهو أداة جديدة لتحليل الكتب، والمواد المسموعة، والمواد المقروءة، وتستخدم كثيراً في وسائل الاعلام، وقد تستخدم بكثرة في تحليل الكتب المدرسية، والقصص، وهي تحد من ذاتية الكاتب. (الصاوي، 1993: 23).

- الاختبارات والمقاييس: هي مقاييس جاهزة تم ضبط صدقها وثباتها بشكل دقيق، وتعطي نتائج أكثر دقة وموضوعية.

- أكثر من أداة.

6- المراجع وقد تم تقسيم هذا المحور إلى:

- العدد الكلي: أقل من 30- 31-60- 61-90- 91 فأكثر.

- عدد المراجع العربية: أقل من 6، 6-10، 11-15، 16-20، 21-30، 31-40، 41 فأكثر.

- عدد المراجع الأجنبية: أقل من 6، 6-10، 11-15، 16-20، 21-30، 31-40، 41 فأكثر.

ثالثا: تطوير الفئات ونظام الترميز: Develop Categories and Coding Scheme

قامت الباحثة بمراجعة فئات التحليل التي وضعتها في الخطوة السابقة، واطلعت على عدد من الدراسات السابقة التي اتبعت أسلوب تحليل المحتوى كدراسة (الحبابي 2017) و (الحبيب 2017) و (النوح 2012) لتحديد نظام لترميز البيانات.

رابعا: اختبار نظام الترميز على عينة من النصوص/ الوثائق: Test Your Coding Scheme on a Sample of Text

قامت الباحثة في هذه الخطوة بترميز عينة من الرسائل عددها (30) رسالة من تخصص أصول التربية وذلك للتحقق من تناسق نظام الترميز الذي وضعته.

خامسا: ترميز جميع الوثائق Code All the Text

قامت الباحثة بترميز جميع الوثائق عن طريق استخدام بطاقات لتسهيل عملية التصنيف، حيث بلغ مجمل هذه البطاقات (153 بطاقة) تم ترقيمها وفهرستها يدويا وقد استغرقت هذه الإجراءات وقتا وجهدا أثناء تطبيقها.

سادسا: تقييم اتساق الترميز: Assess Your Coding Consistency

بعد إجراء عملية الترميز Coding المشار إليها سابقا لجميع رسائل العينة، قامت الباحثة بإعادة الترميز مرة أخرى لبعض فئات التحليل في الدراسة التي احتاجت إلى إعادة الترميز، من أجل دمج المتشابه منها، حسب رأي الباحثة، وفيما يلي توضيح مفصل لهذه الخطوة موزعا حسب أسئلة الدراسة التي احتاجت لإعادة الترميز وهي:

السؤال الثاني: ما هي اتجاهات البحث التربوي رسائل الماجستير في تخصصي أصول التربية والإدارة التربوية بكلية التربية بجامعة الكويت التي تتعلق بالمجال الأكاديمي؟

في البداية قامت الباحثة بتصنيف الرسائل الموجودة حسب التخصص، ثم قامت بتصنيف أولي لكل رسائل تخصص على حدة، حسب المجال الأكاديمي لكل منهما، وبعدها قامت بالاسترشاد بآراء بعض أساتذة القسمين على التصنيف الذي وضعته، وتم الأخذ بالملاحظات التي أبدوها.

وقد واجهت الباحثة بعض التحديات التي تتعلق بالمجال الاكاديمي، حيث يمكن تصنيف بعض الرسائل في أكثر من مجال اكاديمي، فمثلا كانت هناك رسالة حول دور البحث العلمي في دعم التنمية، أي مجالي (التربية والتنمية) و (البحث التربوي) وأخرى بحثت عن واقع استخدام المعلمات لشبكات التواصل الاجتماعي في الربط بين الأسرة والمدرسة، أي مجالي (النظام التربوي) و (الإعلام التربوي)، وأخرى بحثت عن واقع الأبعاد القيمية لشبكات التواصل الاجتماعي، أي مجالي (القيم التربوية) و (الإعلام التربوي)وغيرها، لذلك قامت الباحثة بتحديد المجال الأكاديمي حسب طبيعة المشكلة أو القضية التي تصدت لها الأطروحة.

السؤال الثالث: ما هي اتجاهات البحث التربوي في رسائل الماجستير في تخصصي أصول التربية والإدارة التربوية بكلية التربية بجامعة الكويت التي تتعلق بالمنهجية البحثية؟

وقد واجهت الباحثة بعض الصعوبات أثناء التصنيف الأولي لتصميمات البحوث، حيث إن بعض الباحثين لم يذكر التصميم المستخدم في إجراءات البحث بشكل مباشر، وقد قامت الباحثة باستخراجه من خلال قراءتها لفصل اجراءات الدراسة والطرق التحليلية الإحصائية لهذه الرسائل.

كما اختلفت الرسائل في المسميات التي أطلقتها على المنهجيات المستخدمة، فعلى سبيل المثال بعضها ذكر التصميم المستخدم تحت مسمى (وصفي، أو مسحي وصفي، أو وصفي تحليلي)، لهذا قامت الباحثة بإعادة الترميز للتصاميم التي تندرج تحت مظلة المنهج الوصفي إلى مسمى البحوث الوصفية، من أجل تركيز الانتباه إلى منهجيات البحث الرئيسية. والجدولان التاليان رقم (3) و4)) يبينان الترميز الأولي، وإعادة الترميز لتصاميم البحوث:

جدول رقم (3) الترميز الأولي لتصاميم البحوث

تصميم البحث	رقم البطاقة	التكرار
وصفي	3 /5 /11 /12 /13 /14 /15 /16 /17 /20 /21 /22 /27 / 28 /29 /31 /32 /33 /34 /35 /37 /42 /44 /45 /47 /49 / 51 /57 /58 /60 /61 /62 /65 /66 /68 /70 /71 /72 /74 / 75 /76 /78 /80 /82 /84 /85 /87 /89 /92 /94 /95 /97 / 98 /99 /101 /102 /103 /105 /107 /108 /110 /111 / 112 /114 /115 /118 /119 /120 /121 /122 /123 / 124 /125 /126 /127 /128 /129 /130 /131 /132 / 133 /134 /135 /136 /137 /138 /139 /140 /141 / 142 /144 /145 /146 /147 /148 /149 /150 /151 /152	///// ///// ///// ///// ///// ///// ///// ///// ///// ///// ///// ///// ///// ///// ///// ///// //// ///// ///// /////
تحليلي	7/40/43/54/93/106/113/143	/// /////
مسحي	1/2/4/8/9/10/18/19/23/24/25/26/36/41/46/ 48/53/55/56/63/64/67/69/79/86/91/96/ 104/116/117/153	///// ///// ///// /////
سببي مقارن	73/109	//
ارتباطي	30/38/39/50/59/77/81/88/90/100	///// /////
دلفاي	6/52/83	///

جدول رقم (4) بعد إعادة الترميز لتصاميم البحوث

تصميم البحث	رقم البطاقة	التكرار
وصفي	3 /5 /11 /12 /13 /14 /15 /16 /17 /20 /21 /22 /27 / 28 /29 /31 /32 /33 /34 /35 /37 /42 /44 /45 /47 /49 / 51 /57 /58 /60 /61 /62 /65 /66 /68 /70 /71 /72 /74 / 75 /76 /78 /80 /82 /84 /85 /87 /89 /92 /94 /95 /97 / 98 /99 /101 /102 /103 /105 /107 /108 /110 /111 / 112 /114 /115 /118 /119 /120 /121 /122 /123 / 124 /125 /126 /127 /128 /129 /130 /131 /132 / 133 /134 /135 /136 /137 /138 /139 /140 /141 / 142 /144 /145 /146 /147 /148 /149 /150 /151 /152	///// ///// ///// ///// ///// ///// ///// ///// ///// ///// ///// ///// ///// ///// ///// ///// //// ///// ///// /////
سببي مقارن	73/109	//
ارتباطي	30/38/39/50/59/77/81/88/90/100	///// /////
دلفاي	6/52/83	///

السؤال الرابع: ما هي اتجاهات البحث التربوي في رسائل الماجستير في تخصصي أصول التربية والإدارة التربوية بكلية التربية بجامعة الكويت التي تتعلق بالعينة؟

عند تقييم الترميز لهذا السؤال تمت إعادة ترميز جزئية الشرائح المستهدفة وطريقة أخذ العينة. وقد لاحظت الباحثة تركيز الكثير من الرسائل على شرائح محددة مثل مديري المدارس ورؤساء الأقسام، ووجود شرائح أخرى لم تَلْقَ اهتماما كبيرا، كالموجهين الفنين والمشرفين التربويين، لذا فقد جمعت الباحثة جميع هذه الشرائح تحت مسمى واحد وهو" قيادات مدرسية ".

كما وجدت الباحثة أربعا من الرسائل، اختارت عينات مختلفة فيما بينها ولا تندرج تحت الفئات التي وضعتها مسبقا بواقع رسالة واحدة فقط اختارت أولياء الأمور وواحدة اختارت مرضى السكر، وواحدة اختارت العاملين بالشئون القانونية بوزارة التربية وواحدة اختارت مسؤولي مراكز ثقافية، فرأت جمع هذه الرسائل تحت فئة عينات أخرى.

كما لاحظت الباحثة في بعض الرسائل التي لم يتجاوز عددها أصابع اليد الواحدة، اختيارها لأكثر من فئة من فئات العينات التي حددتها الباحثة، فمثلا شملت مديري مدارس ومعلمين، واثنتين أخذتا عينيتيهما من المعلمين والمديرين ورؤساء الأقسام وواحدة أخذت المعلمين والطلبة وهكذا، لذلك رأت الباحثة استحداث فئة "أكثر من عينة". والجدولان التاليان رقم (5) و6)) يبينان الترميز الأولي، وإعادة الترميز للشرائح المستهدفة:

جدول رقم (5) الترميز الأولي للشرائح المستهدفة

الشرائح المستهدفة	رقم البطاقة	التكرار
قيادات جامعية	18/25/38/39/44	/////
أعضاء هيئة التدريس	36/41/70/71/72/73/74/75/89/92/96/	///// ///// ////
مدراء مدارس	2/3/4/5/6/11/14/15/19/21/23/28/29/ 30/35/37/45/48/54/55/56/57/64/65/66/ 80/82/87/88/139/140	///// ///// ///// ///// ///// ///// /
موجهون تربويون	51/52	//
مشرفون تربويون	84/141	//
موجهون ومشرفون تربويون	83	/

الشرائح المستهدفة	رقم البطاقة	التكرار
مدراء مدارس ومشرفون تربويون	42/68	//
رؤساء أقسام بمدارس	8/10/22/32/50/61/63/91	/// /////
مدراء ورؤساء أقسام	9/31/47/49/85	/////
معلمون	12/13/17/20/24/33/34/59/60/62/67/78/ 79/81/86/90/109/122/124/125/126/127/ 128/129/132/133/134/137	///// ///// ///// ///// /// /////
عاملون بالشئون القانونية بوزارة التربية	1	/
أولياء أمور	110	/
مسئولون بمراكز ثقافية	94	/
طلاب	26/76/77/95/97/98/99/100/101/102/103/ 104/105/107/108/111/112/114/116/117/ 118/120/121/146/147/148/149/150/152	///// ///// ///// ///// ///// //// /////
وثائق	7/40/43/93/106/113/143	// /////
مرضى سكر	119	/
أعضاء هيئة التدريس ومدراء ومشرفون تربويون ومعلمون	46	/
أعضاء هيئة التدريس وطلبة	151	/
مدراء ورؤساء أقسام ومعلمون وإداريون	16	/
مدراء ومعلمون وأولياء أمور	27	/
مدراء ومعلمون	58/142	/
معلمون وطلبة	153	/
معلمون وإداريون	135	/

جدول رقم (6) بعد إعادة الترميز للشرائح المستهدفة

الشرائح المستهدفة	رقم البطاقة	التكرار
قيادات جامعية	18/25/38/39/44	/////
أعضاء هيئة التدريس	36/41/70/71/72/73/74/75/89/92/96/ 115/123/145	//// ///// /////
قيادات مدرسية	2/3/4/5/6/8/9/10/11/14/15/19/21/22/ 23/28/29/30/31/32/35/37/42/45/47/48/ 49/50/51/52/54/55/56/57/61/63/64/65/ 66/68/80/82/83/84/85/87/88/91/139/ 140/141	///// ///// ///// ///// ///// ///// ///// ///// ///// / /////
معلمون	12/13/17/20/24/33/34/59/60/62/67/78/ 79/81/86/90/109/122/124/125/126/ 127/128/129/132/133/134/137	///// ///// ///// /// ///// /////
طلاب	26/76/77/95/97/98/99/100/101/102/ 103/104/105/107/108/111/112/114/ 116/117/118/120/121/146/147/148/ 149/150/152	///// ///// /////
وثائق	7/40/43/93/106/113/143	//// ///// /////
أخرى	1/94/110/119	// /////
أكثر من عينة	16/27/46/53/58/69/130/131/135/136/ 138/142/144/151/153	//// ///// ///// /////

أما بالنسبة لطريقة أخذ العينة، فقد وضحت بعض الرسائل طريقة أخذها للعينة وخاصة التي اتبعت الطريقة العشوائية بالتفصيل، فبعضها ذكرت أنه تم اختيارها بالطريقة الطبقية العشوائية، وبعضها ذكرت أنه تم اختيارها بالطريقة العشوائية العنقودية، أو البسيطة أو النسبية، وأخرى اكتفت بذكر عشوائية فقط.

لذا رأت الباحثة دمج جميع الطرق العشوائية، والبسيطة، والطبقية، والعنقودية، والنسبية تحت مسمى "عشوائية"، والجدولان التاليان رقم (7) (8)) يبينان الترميز الأولي، وإعادة الترميز بالنسبة لطريقة أخذ العينة:

جدول رقم (7) الترميز الأولي لطريقة أخذ العينة

طريقة أخذ العينة	رقم البطاقة	التكرار
عشوائية	2/5/8/20/21/23/42/51/52/53/56/60/69/ 71/74/78/80/84/86/91/99/102/104/ 105/107/109/110/112/115/116/118/ 119/120/122/124/125/128/131/142/ 144/148	///// ///// ///// ///// ///// ///// / ///// /////
بسيطة	12/22/28/35/37/45/48/55/57/85/87/ 101/108/121/127/135/147	///// ///// /////
عنقودية	13/17/32/34/46/67/81/88/95/100/117/ 134/138	//
طبقية	9/11/14/24/26/27/31/33/38/41/47/49/ 50/58/59/62/63/65/68/70/72/73/76/77/ 82/90/97/98/103/111/114/123/126/ 129/133/136/137/139/140/145/146/ 149/150/151	/// ///// ///// ///// ///// ///// ///// ///// ///// //// ///// /////
نسبية	10	/
قصدية	6/7/18/40/54/93/94/113/130/141/143	/ ///// /////
المجتمع ككل	1/3/4/15/16/19/25/29/30/36/39/43/44/ 61/64/66/75/79/83/89/92/96/106/132/ 152/153	///// ///// ///// / ///// /////

جدول رقم (8) بعد إعادة الترميز لطريقة أخذ العينة

طريقة أخذ العينة	رقم البطاقة	التكرار
عشوائية	2/5/8/20/21/23/42/51/52/53/56/60/69/	///// ///// /////
	71/74/78/80/84/86/91/99/102/104/	///// ///// /////
	105/107/109/110/112/115/116/118/	///// ///// /////
	119/120/122/124/125/128/131/142/	///// ///// /////
قصدية	144/148/12/22/28/35/37/45/48/55/57/	///// ///// /////
المجتمع ككل	85/87/101/108/121/127/135/147/13/	///// ///// /////
	17/32/34/46/67/81/88/95/100/117/	///// ///// /////
	134/138/9/11/14/24/26/27/31/33/38/	/ ///// /////
	41/47/49/50/58/59/62/63/65/68/70/72/	/ ///// /////
	73/76/77/82/90/97/98/103/111/114/	///// ///// /////
	123/126/129/133/136/137/139/140/	/ ///// /////

سابعا: استخلاص الاستنتاجات: Draw Conclusions from the Coded

قامت الباحثة بإدخال البيانات في برنامج SPSS، بقصد استخراج التكرارات والنسب المئوية، وبعد استخراج النتائج تم قراءتها وتحليلها ووضع التفسيرات المنطقية على كل سؤال من أسئلة الدراسة.

ثامنا: كتابة المنهجية والنتائج Report the Methods and Findings

قامت الباحثة بعرض ومناقشة النتائج في الفصلين الرابع والخامس.

المبحث الثاني

عرض النتائج

يعرض هذا الفصل نتائج التحليل لاتجاهات البحث التربوي في رسائل الماجستير في تخصصي أصول التربية والإدارة التربوية بكلية التربية بجامعة الكويت في الفترة ما بين (2007-2017) وذلك وفق فئات التحليل التي تم تحديدها مسبقا، مرتبة حسب أسئلة الدراسة.

السؤال الأول: ما اتجاهات البحث التربوي في رسائل الماجستير في تخصصي أصول التربية بكلية التربية بجامعة الكويت التي تتعلق بالبيانات العامة للباحث؟

ويتفرع هذا السؤال إلى:

أ - جنس الباحث

جدول رقم (9) التكرارات والنسب المئوية لجنس الباحث

أ - جنس الباحث:	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
ذكـــر	8	٪5.2	2
أنثى	145	٪94.8	1
المجموع	153	٪100	-

يتضح من الجدول رقم (9) أعلاه، أن الغالبية العظمى من الباحثين هم من الاناث بنسبة (٪94.8).

ب - سنة مناقشة الرسالة.

جدول رقم (10) التكرارات والنسب المئوية لتاريخ المناقشة

ب. تاريخ المناقشة:	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
2007	6	٪3.9	8
2008	6	٪3.9	10
2009	3	٪2	11
2010	7	٪4.6	7
2011	10	٪6.5	6

ب. تاريخ المناقشة:	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
2012	5	٪3.3	8
2013	22	٪14.4	4
2014	27	٪17.6	1
2015	25	٪16.3	2
2016	19	٪12.4	5
2017	23	٪15	3
المجموع	153	٪100	-

يتضح من الجدول رقم (10) أن السنوات 2014، 2015، 2017، 2013 شهدت أعلى نسب مناقشة الرسائل، بنسب مئوية 17.6٪، 16.3٪، 15٪، 14.4٪ على التوالي.

السؤال الثاني: ما اتجاهات البحث التربوي لرسائل الماجستير في تخصصي أصول التربية والإدارة التربوية بكلية التربية بجامعة الكويت التي تتعلق بالمجال الأكاديمي؟

جدول رقم (11) التكرارات والنسب المئوية للمجال الأكاديمي:

المجال الأكاديمي		التكرار	النسبة	الترتيب
أ. تخصص أصول التربية	النظام التربوي	32	٪51.6	1
	الإعلام التربوي	5	٪8.1	4
	تعليم الكبار	2	٪3.2	6
	التربية والتنمية	7	٪11.3	3
	القيم التربوية	12	٪19.4	2
	البحث التربوي	4	٪6.5	5
مجموع رسائل أصول التربية		62	٪100	-
ب. تخصص الإدارة التربوية	علوم الإدارة	20	٪22	5
	الاتصال التربوي	11	٪12.1	3
	التخطيط التربوي	7	٪7.7	6
	القيادة	11	٪12.1	3
	اقتصاديات التعليم	8	٪8.8	5
	الإدارة المدرسية	22	٪24.2	1
	التعليم العالي	7	٪7.7	6
مجموع رسائل الإدارة التربوية		91	٪100	-
المجموع		153	-	-

يكشف الجدول السابق رقم (11) نتائج تحليل محتوى الرسائل حسب المجال الأكاديمي، ويتبين أن مجال النظام التربوي جاء في المقدمة في تخصص أصول التربية وبنسبة بلغت 51.6٪، ثم مجال القيم التربوية بنسبة بلغت 19.4٪، ويليه مجال التربية والتنمية بنسبة 11.3٪، ويليه مجال الإعلام التربوي بنسبة 8.1٪، ويليه مجال البحث التربوي بنسبة 6.5٪، أخيرا مجال تعليم الكبار بنسبة 3.2٪ وبواقع بحثين فقط من مجموع الرسائل في قسم أصول التربية.

أما تخصص الإدارة التربوية، فقد جاء مجال الإدارة المدرسية في صدارة المجالات الأكاديمية للتخصص، حيث بلغت النسبة المئوية للرسائل فيه 24.2٪، يليه مجال علوم الإدارة بنسبة 22٪، ثم مجالي الاتصال التربوي والقيادة بنسبة 12.1٪ لكل منهما، ويليهما مجال اقتصاديات التعليم بنسبة 8.8٪، يليه مجالي التخطيط التربوي والتعليم العالي بنسبة 7.7٪ لكل منهما وأخيرا مجال الرضا الوظيفي بنسبة 5.5٪.

السؤال الثالث: ما اتجاهات البحث التربوي في رسائل الماجستير في تخصصي أصول التربية والإدارة التربوية بكلية التربية بجامعة الكويت التي تتعلق بالمنهجية البحثية؟

ويتفرع هذا السؤال إلى:

أ. نوع البحث:

جدول رقم (12) التكرارات والنسب المئوية لنوع البحث

أ - نوع البحث:	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
كمي	143	٪93.5	1
نوعي	10	٪6.5	2
المجموع	153	٪100	-

يوضح الجدول أعلاه رقم (12) تبني الغالبية العظمى من طلاب الدراسات العليا على استخدام المنهجية الكمية في البحث، حيث بلغت النسبة المئوية للبحوث الكمية ٪93.5.

ب. تصميم البحث:

جدول رقم (13) التكرارات والنسب المئوية لتصميم البحث

ب. تصميم البحث:	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
وصفي	138	٪90.2	1
سببي مقارن	2	٪1.3	4
ارتباطي	10	٪6.5	2
دلفاي	3	٪2	3
المجموع	153	٪100	–

يوضح الجدول السابق رقم (13) نتائج تحليل محتوى الرسائل حسب تصميم البحث، ويلاحظ أن البحوث الوصفية كانت الأكثر شيوعا بنسبة 90.2٪ من مجموع الرسائل، يليها البحوث الارتباطية بنسبة 6.5٪، ثم البحوث التي اتبعت أسلوب دلفاي والبحوث السببية المقارنة بنسبة 2٪ و1.3٪ على التوالي.

السؤال الرابع: ما اتجاهات البحث التربوي في رسائل الماجستير في تخصصي أصول التربية والإدارة التربوية بكلية التربية بجامعة الكويت التي تتعلق بالعينة؟

ويتفرع هذا السؤال إلى:

أ. الشرائح المستهدفة:

جدول رقم (14) التكرارات والنسب المئوية للشرائح المستهدفة:

أ. الشرائح المستهدفة	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
قيادات جامعية	5	٪3.3	7
أعضاء هيئة التدريس	14	٪9.2	5
قيادات مدرسية	51	٪3.33	1
معلمون	28	٪18.3	3
طلاب	29	٪19	2
أخرى	4	٪6.2	8
أكثر من عينة	15	٪9.8	4
المجموع	153	٪100	–

يوضح الجدول السابق رقم (14) أن القيادات المدرسية كانت هي أكثر الشرائح المستهدفة بنسبة 33.3٪، تليها شريحة الطلاب وشريحة المعلمين بنسبة 19٪ ونسبة 18.3٪ على التوالي، ثم أكثر من عينة بنسبة 9.8٪، يليها شريحة أعضاء هيئة التدريس بنسبة 9.2٪، ثم الوثائق بنسبة 4.6٪، وبعدها القيادات الجامعية بنسبة 3.3٪، وأخيرا الشرائح الأخرى بنسبة 2.6٪.

ب. طريقة أخذ العينة:

جدول رقم (15) التكرارات والنسب المئوية لطريقة اخذ العينة

ب. طريقة أخذ العينة	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
عشوائية	116	٪8.75	1
قصدية	11	٪7.2	3
المجتمع ككل	26	٪17	2
المجموع	153	٪100	–

يتضح من الجدول السابق رقم (15)، أن أخذ العينة العشوائية كانت في صدارة الطرق استخداما، حيث بلغت نسبة الرسائل التي تبنتها 75.8٪، يليها المجتمع ككل بنسبة 17٪ ثم العينة القصدية بنسبة 7.2٪.

ج. حجم العينة:

جدول رقم (16) التكرارات والنسب المئوية لحجم العينة

ج. حجم العينة	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
أقل من 100	31	٪20.3	3
101-300	44	٪28.8	1
301-500	38	٪24.8	2
501-700	20	٪13.1	4
701-900	9	٪9.5	6
أكثر من 900	11	٪7.2	5
المجموع	153	٪100	-

يلاحظ من الجدول السابق رقم (16)، أن 28.8٪ من الرسائل يتراوح فيها حجم العينة ما بين 101-300 يليه حجم العينة 301-500 بنسبة 24.8٪، يليه حجم العينة أقل من 100 بنسبة 20.3٪، يليه حجم العينة 501-700 بنسبة 13.1٪، ثم حجم أكثر من 900 بنسبة 7.2٪، وأخيرا حجم العينة 701-900 بنسبة 5.9٪.

السؤال الخامس: ما اتجاهات البحث التربوي في رسائل الماجستير في تخصصي أصول التربية والإدارة التربوية بكلية التربية بجامعة الكويت التي تتعلق بالأداة المستخدمة؟

جدول رقم (17) التكرارات والنسب المئوية للأداة المستخدمة

الأداة المستخدمة	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
استبانة	141	٪92.2	1
مقابلة	2	٪1.3	4
تحليل محتوى	5	٪3.3	2
اختبارات ومقاييس	2	٪1.3	4
أكثر من أداة	3	٪2	3
المجموع	153	٪100	-

يلاحظ من الجدول السابق رقم (17)، أن أداة الاستبانة كانت أكثر أدوات البحث استخداما في الرسائل التي تم تحليلها بنسبة 92.2٪، وبنسبة بعيدة جدا عن باقي الأدوات. حيث احتلت أداة تحليل المحتوى المرتبة الثانية بنسبة 3.3٪، تليها أكثر من أداة بنسبة 2٪، ثم أداتي المقابلة والاختبارات والمقاييس بنسبة 1.3٪ لكل منهما.

السؤال السادس: ما اتجاهات البحث التربوي في رسائل الماجستير في تخصصي أصول التربية والإدارة التربوية بكلية التربية بجامعة الكويت التي تتعلق بالمراجع؟

ويتفرع هذا السؤال إلى:

أ. عدد المراجع الكلي:

جدول رقم (18) التكرارات والنسب المئوية لعدد المراجع الكلي

أ. عدد المراجع الكلي:	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
أقل من 30	5	٪3.3	4
101-300	60	٪39.2	1
61-90	52	٪34	2
91 فأكثر	36	٪23.5	3
المجموع	153	٪100	-

يتضح من الجدول السابق رقم (18)، أن 39.2٪ من الرسائل التي تم تحليلها يتراوح عدد مراجعها ما بين 31-60 مرجعا، يليه 61-90 مرجعا بنسبة 34٪، يليه 91 فأكثر بنسبة 23.5٪، وأخيرا أقل من 30 مرجعا بنسبة 3.3٪.

ب. عدد المراجع العربية:

جدول رقم (19) التكرارات والنسب المئوية لعدد المراجع العربية

ب. المراجع العربية	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
أقل من 6	1	٪0.7	6
6-10	1	٪39.2	1
11-15	2	٪1.3	4
16-20	2	٪1.3	3
21-30	19	٪12.4	3
31-40	28	٪18.3	2
41 فأكثر	100	٪65.4	1
المجموع	153	٪100	-

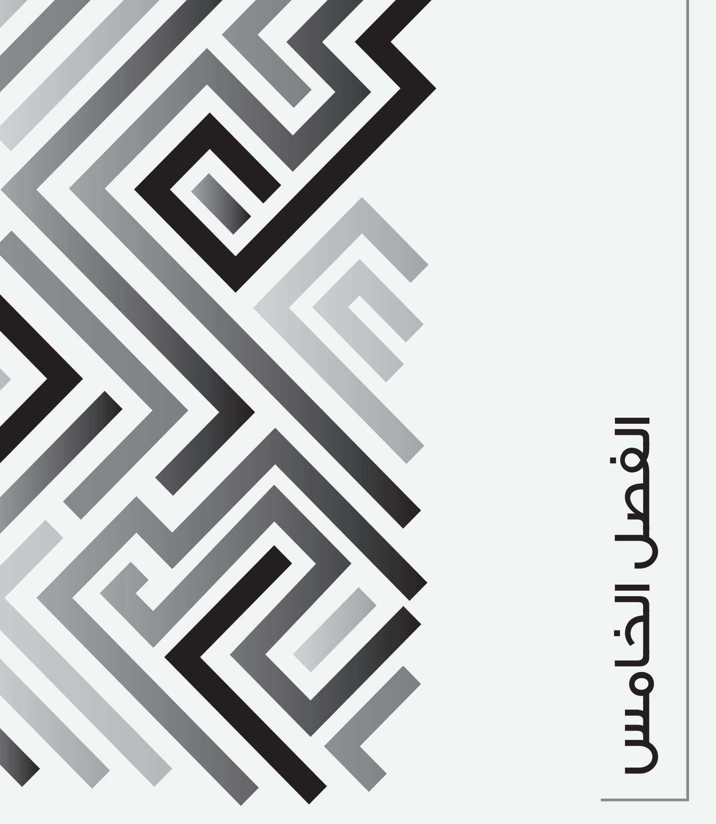
يوضح الجدول رقم (19) أن 65.4٪ من الرسائل التي تم تحليلها تراوح عدد مراجعها العربية من 41 فأكثر، ثم 40-31 مرجعا بنسبة 18.3٪، يليه عدد المراجع 30-21 بنسبة 12.4٪، ثم عدد المراجع 15-11 و20-16 بنسبة 1.3٪ لكل منهما، وأقل من 6 و10-6 بنسبة 0.7٪ لكل منهما.

ج. عدد المراجع الأجنبية:

جدول رقم (20) التكرارات والنسب المئوية لعدد المراجع الأجنبية

ج. المراجع الأجنبية	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
أقل من 6	10	٪6.5	7
6-10	38	٪24.8	1
11-15	38	٪24.8	1
16-20	16	٪10.5	4
21-30	27	٪17.6	3
31-40	11	٪7.2	6
41 فأكثر	13	٪8.5	5
المجموع	153	٪100	-

يوضح الجدول رقم (20) أن نصف الرسائل التي تم تحليلها تراوح عدد مراجعها الأجنبية ما بين 10-6 و15-11 بنسبة 24.8٪ لكل منهما، ويليه عدد المراجع 30-21 بنسبة 17.6٪، ثم عدد المراجع 20-16 بنسبة 10.5٪، يليه عدد المراجع 41 فأكثر بنسبة 8.5٪، وأخيرا عدد المراجع 40-31 بنسبة 7.2٪، والأقل من 6 بنسبة 6.5٪.



الفصل الخامس

أخلاقيات المعلم في الأنظمة التعليمية المختلفة (تحليل محتوى)

- المبحث الأول: الاطار العام للدراسة
- المبحث الثاني: منهج الدراسة
- المبحث الثالث: عرض تحليل الوثائق

أسماء محمد سعود العازمي

رسالة ماجستير عام ٢٠١٩

إشراف: د. غازي عنيزان الرشيدي

الفصل الخامس

أخلاقيات المعلم في الأنظمة التعليمية المختلفة (تحليل محتوى)

المبحث الأول

الاطار العام للدراسة

المقدمة

مهنة التعليم كانت – ولا تزال – من أفضل الأعمال وأجلِّها؛ فقد كرم الله – المعلمين وميّزهم؛ ولذلك لابد أن تكون للمعلم صفات وأخلاق حسنة يتميز بها؛ ليكون قدوة حسنة للطلاب والزملاء أيضًا، فلا يقتصر دور المعلم على إكساب المعرفة لطلابه، بل له دور أيضًا في تعليم طلابه حسن التعامل، ومكارم الأخلاق والقيم؛ يغرسها في نفوسهم مستمدًا إياها من ديننا الإسلامي الذي وصَّى بحُسن الخلق؛ فقد قال رسول الله ﷺ: "إن المؤمن ليُدرك بحسن خلقه درجة الصائم القائم" .

كما ذكر عساف والآغا (2014) أن التعليم ليس مجرد أداء آلي يمارسه أي فرد، وهو أكبر من كونه نقلًا للمعلومات أو توصيلها؛ لذا فقد استمر التأكيد حتى وقتنا الحاضر على أن التعليم مهنة من المهن الرفيعة في المجتمع، والتي تحتاج إلى إعداد علمي متخصص؛ فهي مهنة لها قواعدها، وعلم له أسس، وفن له مهاراته، وعملية تربوية تقوم على أسس وقواعد ونظريات علمية، بل رسالة سامية ذات أخلاق عالية، كما أنها مهنة تتطلب مهارات خاصة، وخلقًا قويًّا ينبثق من الشعور العميق بالمسؤولية نحو الفرد وأهداف المجتمع؛ إذ لا

يقتصر أثر المعلم في طلابه على فهم مادته العلمية، وإنما يتأثرون أيضًا باتجاهاته وقيمه وعاداته وسلوكه؛ فالمعلم مُرَبٍّ بالدرجة الأولى؛ مهمته بناء الإنسان.

من هذا المنطلق، كانت الأخلاق من أهم الأمور التي تؤكد عليها المؤسسات التعليمية، والتي يجب أن يتحلى بها المعلم؛ لتكون علاقته جيدة مع طلابه، وأولياء أمورهم، وزملائه في المهنة، وكذلك مع المسؤولين المباشرين عنه.

وقد أعدت الكثير من الدول وثيقة تحدد فيها الأخلاقيات التي يجب أن يلتزم بها المعلمون، والتي تحدد أيضًا أهم السلوكيات التي يجب أن يتعامل بها المعلم مع من حوله.

كما بيَّن المحروقي (2009) أنه يجب على المعلم أن يدرك أن احترام قواعد السلوك الوظيفي والالتزام بالأنظمة والتعليمات وتنفيذها، والمشاركة الإيجابية في نشاطات المدرسة وفعالياتها المختلفة؛ أركان أساسية في تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية.

فقد ذكر عفيفي (2005) أن الالتزام بأخلاق العمل يُسهم في تحسين المجتمع بصفة عامة؛ حيث تقل الممارسات غير العادلة، ويتمتع الناس بتكافؤ الفرص، ويجني كل امرئ ثمرة جهده، أو يلقى جزاء تقصيره، وتُسند الأعمال إلى الأكثر كفاءة وعلمًا، وتُوجَّه الموارد لما هو أنفع، ويُضيَّق الخناق على المحتالين والانتهازيين، وتُوسَّع الفرص أمام المجتهدين؛ كل هذا وغيره يتحقق إذا التزم الجميع بالأخلاق.

مشكلة الدراسة

تُعتبر مهنة التعليم من أهم وأسمى المهن الرفيعة؛ فهي تحمل رسالة التربية والمعرفة والتعليم، ويُعتبر المعلم قدوة لطلابه، ومصدرَ اكتساب المعارف والخبرات؛ لذلك كان لابد أن يتحلى هذا المعلم بالأخلاق الحسنة السامية التي تجعل منه قدوة حسنة ومثالًا لطلابه؛ ولهذا وضعت كل دولة وثيقة تُحدِّد فيها أهم الأخلاقيات التي يجب عليه الالتزام بها، واختلفت الوثائق من حيث المضمون؛ فهناك وثائق وضحت، بإسهاب، جميع الأخلاقيات مع الطلاب، ومع أولياء الأمور، ومع الزملاء، وهناك وثائق بيَّنت فقط الأشياء الأساسية بشكل عام.

كما ذكر المحروقي (2009) أنه إذا كانت الأخلاق المهنية ضرورة لكل فرد يعمل في مهنة، فإنها أكثر أهمية وضرورة لمن يعمل في مهنة التعليم؛ وذلك بسبب خطورة هذه المهنة التي تهدف إلى بناء شخصية الإنسان بأبعادها كافة، فضلًا عن أهمية الدور الذي يلعبه المعلم في المؤسسة التربوية؛ حيث تمتد آثار تربيته وتعليمه لأجيال عديدة.

لذا فإن وجود مواثيق أخلاقية مُعلَنة يوفِّر المرجع الذي يحتكم إليه الناس؛ ليقرروا السلوك الواجب، أو ليحكموا على السلوك الذي وقع فعلًا (الجعب، 2018)؛ لذا تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما أهم الأخلاقيات التي أجمعت نظم التعليم المختلفة على أهميتها في مواثيق أخلاقيات المعلم؟

وتتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

السؤال الأول: ما هي الصفات الشخصية التي يجب أن يتحلى بها المعلم؟

السؤال الثاني: ما هي الأمور الواجب على المعلم الالتزام بها تجاه الأفراد (الطلاب - الزملاء - أولياء الأمور)؟

السؤال الثالث: كيف يجب على المعلم التعامل مع الأنشطة والمنظمات التعليمية؟

السؤال الرابع: كيف يتعامل المعلم مع الأمور القانونية، وما يجب عليه الالتزام به؟

أهمية الدراسة

1- معرفة أهم الأخلاقيات التي تساعد في تحسين العملية التعليمية، وتساهم في نجاحها.

2- الوقوف على أهم ما ركزت عليه الوثائق، وما له أثر كبير في العملية التعليمية.

3- التعرف على صفات المعلم الخلوق والحريص على القيم التربوية.

لذلك تسعى هذه الدراسة للرجوع إلى المواثيق الأساسية، والمقارنة بينها؛ لمعرفة أهم الأخلاقيات على مستوى العالم، ورؤية مدى شمولية هذه الوثائق.

أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى التعرف على أهم النقاط التي شملتها هذه الوثائق، ويأتي في مقدمتها:

1. التعرف على أهم الأخلاقيات التي أجمعت عليها مواثيق أغلب الدول، والتي تؤثر في العملية التعليمية.

2. معرفة وتحديد أخلاقيات المعلم التي يجب عليه أن يلتزم بها، ودورها في تعزيز مهنة التعليم والارتقاء بها.

3. كيفية التعامل مع المحيطين به في العملية التعليمية من: مسؤولين، وزملاء، وطلاب، وأولياء أمور، وكذلك المجتمع خارج المدرسة من منظمات وهيئات تعليمية.

حدود الدراسة

حدود مكانية: اقتصرت هذه الدراسة على تحليل وثائق من بعض الدول التي تم التمكن من الوصول إليها عن أخلاقيات المعلم من أربع ولايات أمريكية هي نيويورك (New York مينيسوتا) - (Minnesota كنتاكي) - (Kentucky كاليفورنيا) (California)، ومن ولاية نيوفاوندلاند ولابرادور (Newfoundland and Labrador في كندا)، فضلاً عن مواثيق من بريطانيا، إيرلندا، فنلندا، اسكتلندا، روسيا، الصين، تايوان، نيوزيلندا، ومن مقاطعتّي كوينزلاند (Queensland) وجنوب استراليا (South Australia) في استراليا.

حدود موضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على التعرف على وثائق أخلاقيات المعلم والمقارنة بينها.

حدود زمنية: اقتصرت الوثائق على تلك المتوفرة عبر شبكة الانترنت من أغسطس 2018 الى سبتمبر 2018.

مصطلحات الدراسة

أخلاقيات مهنة التعليم: تلك السجايا الحميدة والسلوكيات الفاضلة التي يتعين على العاملين في حقل التعليم العام أن يتحلوا بها فكراً وسلوكًا أمام الله، ثم أمام ولاة الأمر، وأمام أنفسهم والآخرين، وترتب عليهم واجبات أخلاقية. (وزارة التربية، 2006، 7)

التعريف الإجرائي لأخلاقيات مهنة التعليم: هي تلك الصفات الشخصية التي يجب أن يتصف بها المعلمين تجاه الأفراد من الطلاب وأولياء أمورهم والزملاء والمسؤولين والمجتمع كافة والتي تحددها بعض الدول عبر المواثيق للالتزام بها مما لها أثر على العملية التعليمية.

مجتمع الدراسة وعينتها

شمل مجتمع الدراسة جميع الوثائق الرسمية المتعلقة بميثاق أخلاقيات المعلم والمتوفرة عبر شبكة الانترنت خلال الفترة من أغسطس 2018 إلى سبتمبر 2018، وتم استخدام طريقة العينة المتاحة (Available Sample) والتي تم الوصول إليها، ثم حصرها وجمعها، وقد بلغ عددها 15 وثيقة. والجدول رقم (1) يوضح العينة من الوثائق الرسمية التي تم الاستعانة بها في هذه الدراسة.

جدول رقم (1): الوثائق التي تم الاستعانة بها في هذه الدراسة

جهة الإصدار	سنة الإصدار	مسمى الوثيقة	الدولة/المقاطعة
California teachers association	1975	code of Ethics	California ولاية كاليفورنيا
St.olaf college	1998	Code of Ethics for Educators	Minnesota ولاية مينيسوتا
University of the state of New york - New york state education department	2002	New York State Code of Ethics for Educators	New York ولاية نيويورك
Education professional standards boards	آخر تعديل 2018	Educator Ethics- Code of Ethics	Kentucky ولاية كنتاكي
Department for education	نسخة محدثة في 2013	Teachers Standards	بريطانيا
Teaching council the	أصدرت 2007، وتم عمل نسخة ثانية عام 2012، وعمل تحديث الإصدار الثاني عام 2016	The Code of Professional Conduct for teachers published	إيرلندا
Oaj, trade union of education	2003	Teacher values and ethical principles	فنلندا
The general teaching council for Scotland	2008	Code of Professionalism and Council	اسكتلندا
New zealand teachers council	2017	Code of Ethics for Registered Teachers	نيوزيلندا
Ministry of education and science	2012	Ethical rules of behavior of teachers in the performance of their duties	روسيا
Laws & regulations database	2014	Teachers Act	تايوان
The council on professional conduct in education	1995	Code for The Education Profession of Hong Kong	الصين
Teachers registration board of south Australia	2006	Code of Ethics	South Australia مقاطعة جنوب استراليا
Newfoundland and Labrador teachers association	1974	Act By-laws & Code of Ethics	Newfoundland and Labrador ولاية نيوفاوندلاند ولابرادور
Queensland college of teachers	2008	Code of Ethics	Queensland مقاطعة كوينزلاند

المبحث الثاني

منهج الدراسة

اعتـمدت الدراسـة على المنهج النوعي التحليلي Descriptive في جـمع البيـانات وتحليلها؛ حيث إن البحث النوعي كما يعرفه (العبد الكريم، 2012، ص30): "نوع من البحـوث التي تعطي نتائج لم يتـم التوصل إليـها بواسطة الإجـراءات الإحصـائية، أو بواسطة أي وسائل أخرى من الوسائل الكمية".

ويعرف البحث النوعي بأنه: "توجه عريض (أو عام) لدراسة الظواهر الاجتماعية ذو أساليب طبيعية وتفسيرية، ويستخدم طرقًا متعددة للاستكشاف" (Marshal & Rossman, 1999, p.2).

اعتمدت الباحثة في الدراسة على أسلوب تحليل المحتوى Content Analysis، وهو تحليل مكونات وثيقة مطبوعة أو مصورة بطرق متعددة (مراد وهادي، 2014)، أو كما ذكرها (العبد الكريم، 2012، ص56) هو: "عملية تفحُّص ودراسة للسجلات المتعلقة بظاهرة ما، التي يمكن أن تستخلص منها معلومات تتعلق بالظاهرة.

وهذه المنتجات وإن كانت عادة تقتصر على المنتجات المكتوبة، إلا أنها قد تشمل الصور والمنتجات الفنية، ويسمى أحيانًا تحليل المحتوى.

تحليل المحـتـوى هو أسلوب مـعـروف في البـحث الكمي، وهو يـركـز على التكرار العددي، وعـادة ما تكون الأداة هي استمارة تتبُّع للمـحاور والعناصر، وتكون فيه مهـمة الباحـث هي عد تكرار كلمة أو مفهـوم في نص ما. أما في البحث النـوعي، فيكون فيه التـحليل أعـمق، ويكون الهـدف هو البحـث عن المعـانـي التي ربما لا يدل عليـها دائمًا التكرار المجـرد للكلمات. ويتـرك البـاحث النوعي لمحـتـوى الوثائق الحرية في أن يقـوده للمحاور التي تظهر (العبد الكريم، 2012).

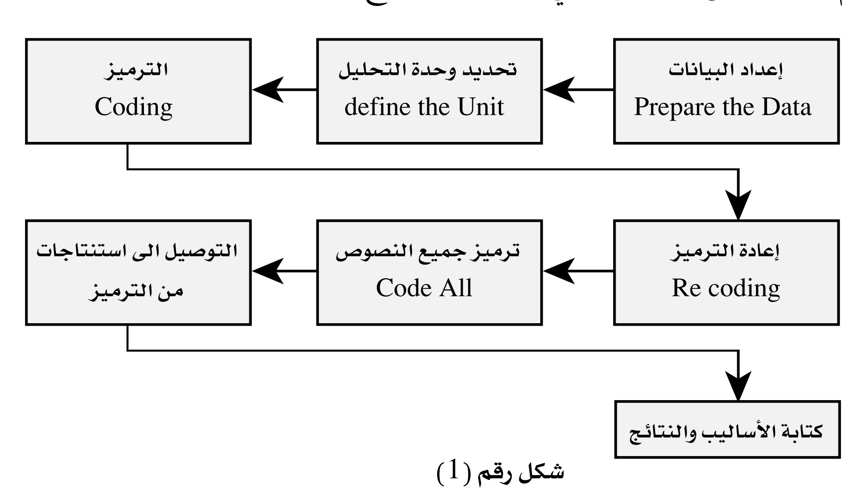
المصداقية والموثوقية في أسلوب تحليل المحتوى:

تم اتباع مجموعة من الخطوات في أسلوب تحليل المحتوى؛ وهي:

1. موثوقـية التـحليل: تم الحـرص على موثوقـية التـحليل وعليه تم عـرض أسئلة الدراسة، والترمـيز، والموضوعات الرئيسية لكل عبارة على أستاذ من قسم أصـول التربية لمراجعة الترمـيز وتم إجراء بعض التـعديلات في عـدد من العبـارات من حيث الصيـاغة والمحور الذي تنتمي إليه.

2. صدق الترجمة: قامت الباحثة بترجمة الوثائق باستخدام عدت برامج عبر جهاز الحاسب الآلي وبعض التطبيقات على جهاز الآيباد: Translator, Scanner translator وبرنامج الترجمة، وترجمة المستندات الكبيرة من مترجم قوقل، وكذلك تم الحرص على الترجمة الحرفية لبعض الجمل للحرص على الحصول على المعنى الصحيح، وبعد التدقيق اللغوي من الباحثة على الترجمة، قامت الباحثة بعرض الوثائق المترجمة مع النسخة العربية المترجمة مع أستاذة متخصصة في اللغة الإنجليزية بجامعة الكويت للتحقق من صدق ودقة الترجمة. اقترحت الباحثة بعض التعديلات التي على أثرها تم إجراء عدد من التغييرات في صياغة بعض المفردات.

3. خطوات تطبيق أسلوب تحليل الوثائق: اتبعت الباحثة نموذج (Zhang & Wildemuth, 2005) الذي يحتوي على خطوات وإجراءات عملية تحليل الوثائق، والشكل رقم (1) يلخص الخطوات التي يحتويها النموذج.



شكل رقم (1)

نموذج خطوات تطبيق أسلوب تحليل الوثائق لنموذج (Zhang & Wildemuth, 2005)

أولاً: إعداد البيانات:

قامت الباحثة بالبحث في وثائق أخلاقيات المعلم في الدول المختلفة؛ حيث تم جمع جميع الوثائق المتاحة والمعتمدة؛ حيث تم الوصول إلى 15 وثيقة من دول وولايات ومقاطعات مختلفة؛ حيث تم التوقف عن الجمع بعد أن تم الحصول على معلومات وبيانات مشابهة ومكررة، وتم الاكتفاء بهذه الوثائق، وهي كالتالي:

جدول رقم (2): وثائق أخلاقيات المعلم التي تم الاستعانة بها في هذه الدراسة

المقاطعة/الدولة	مسمى الوثيقة
ولاية كاليفورنيا California	code of Ethics
ولاية مينيسوتا Minnesota	Code of Ethics for Educators
ولاية نيويورك New York	New York State Code of Ehtics for Educators
ولاية كنتاكي Kentucky	Educator Ethics- Code of Ethics
بريطانيا	Teachers Standards
إيرلندا	The Code of Professional Conduct for teachers published
فنلندا	Teacher values and ethical principles
اسكتلندا	Code of Professionalism and Concil
نيوزلندا	Code of Ethics for Registered Teachers
روسيا	Ethical rules of behavior of teachers in the performance of their duties
تايوان	Teachers Act
الصين	Code for The Education Profession of Hong Kong
مقاطعة جنوب استراليا South Australia	Code of Ethics
Newfoundland & Labrador ولاية نيوفاوندلاند ولابرادور	Act By-laws & Code of Ethics
Queensland مقاطعة كوينزلاند	Code of Ethics

ثانيًا: تحديد وحدة التحليل:

كانت الأفكار Themes هي وحدة التحليل التي اختارتها الباحثة للدراسة بناء على أخلاقيات المعلم في الوثائق المختلفة.

ثالثًا: الترميز:

قامت الباحثة بعمل الترميز عبر إجراء عدة خطوات؛ حيث تمت في البداية ترجمة جميع الوثائق عبر برامج الحاسب الآلي، وترقيم هذه الوثائق، ثم تم عمل ترميز أولي (Coding) عن طريق جدول استمارة ترميز المواضيع إلى نقاط، وحساب معدل تكرار

هذه المواضيع في الوثائق؛ حيث تم ترتيب الوثائق من 1 إلى 15، وكانت كالتالي: (1- ولاية كاليفورنيا 2- (California) ولاية مينيسوتا 3- (Minnesota) تايوان 4- بريطانيا 5- ولاية نيويورك 6- (New York) هونج كونج. 7- إيرلندا. 8-ولاية كنتاكي (Kentucky) 9- فنلندا. 10- اسكتلندا. 11- روسيا. 12- مقاطعة كوينزلاند 13- (Queensland) مقاطعة جنوب استراليا 14- (South Australia) نيوزيلندا 15- ولاية نيوفاوندلاند ولابرادور (Newfoundland and Labrador)، وقد بلغ عدد المواضيع 189 موضوعًا؛ حيث استغرقت هذه الإجراءات وقتًا طويلًا وجهدًا في أثناء تطبيقها، الجدول رقم (3) في الملاحق يوضح الترميز الأوَّلي للوثائق.

رابعًا: إعادة الترميز:

بعد إجراء عملية الترميز Coding الموضحة سابقًا، تم عمل إعادة الترميز للمرة الثانية من أجل دمج وتركيب المواضيع المتشابهة تحت مواضيع رئيسية؛ حيث أخذت العملية وقتًا وجهدًا كبيرًا حتى تكون النتائج سليمة وواضحة، كما هو موضح في الجدول رقم (4) في الملاحق.

خامسًا: ترميز جميع الوثائق:

قامت الباحثة بعمل ترميز للوثائق التي توصلت إليها، والتي كان مجموعها 15 وثيقة من دول ومقاطعات وولايات مختلفة.

سادسًا: التوصل الى استنتاجات من الترميز:

بعد ذلك قامت الباحثة بعمل تقسيم للمواضيع المتعلقة بكل موضوع، حسب أسئلة الدراسة، إلى مواضيع رئيسية ومواضيع فرعية، سيتم توضيحها في فصل عرض ومناقشة النتائج بشكل مفصل.

تم عمل ترميز مرة ثالثة لتقسيم المواضيع المتشابهة إلى مواضيع رئيسية وفرعية في جداول مختلفة، لكل جدول موضوع شامل للمواضيع الرئيسية والفرعية المدرجة فيه، حسب وجهة نظر الباحثة، وتم توزيعها حسب أسئلة الدراسة، وكانت كالتالي:

1. الصفات الشخصية التي يجب أن يتحلى بها المعلم.

بعد إجراء الترميز الأولي والترميز الثاني للمواضيع الموضحة في الجداول (3) و(4)، قامت الباحثة بإعادة ترميز وتشفير المواضيع المتعلقة بالصفات الشخصية الواجب على المعلم التحلي بها، التي وردت في الوثائق؛ حيث تم تقسيمها إلى مواضيع رئيسية، يندرج منها عدة مواضيع فرعية موضحة في الجدول رقم (5).

جدول رقم (5): إعادة تصنيف الصفات الشخصية

الموضوع الرئيسي	رقم الموضوع	التكرار
1- الإخلاص في الممارسة والمبادئ الأخلاقية	13 -135 -144-184 -177 -85 -38 -169	\\\\\\\\\\ \\\\
2- الصدق والنزاهة	15 -17 -24 - 127 - 46 - 124	\\\\\\\\\\ \\\\\\\\\\ \\\\\\\\\\ \\\\\\\
3- ممارسة السلطة	20 -97 -98 -151 - 182	\\\\\\
4- تحمل المسؤولية	31 -48 -90 -107 -109 -110 -158 -26 -28-42 -141	\\\\\\\\\\ \\\\\\\\\\ \\\\\
5- التطوير	43 -147 -44 -108 -136 -137 -152	\\\\\\\\\\ \\\\\\\\\\ \\\
6- المظهر الخارجي	51	\
7- المساواة	59 -128 - 52 - 10 -40 - 48	\\\\\\\\\\ \\\\\\\\\\ \\\\\\\\\\ \
8- الاحترام	60 -61 -88 -116 -119	\\\\\\\\\\ \\\\\\\\\\ \
9- الالتزام	78 -118 -132 -133	\\\\\\\\
10- الوفاء والأمانة	81 -82 - 86 - 117 - 131	\\\\\\\\
11- اللطف والتسامح	94 -99 - 185 - 181	\\\\\\
13- العدل	95-113	\\\\\\\\\
14- السلوك السلبي	170 - 171 -172 -173 -175 -176 -9 -146	\\\\\\\\\\
15- الرعاية والاهتمام	122-166 - 178 -159 -54	\\\\\\\\\\

2. الأمور الواجب الالتزام بها تجاه الأفراد (الطلاب - الزملاء - أولياء الأمور).

بعد إجراء الترميز الأوَّلي والترميز الثاني للمواضيع الموضحة في الجداول (3) و(4) قامت الباحثة بإعادة ترميز وتشفير المواضيع المتعلقة بالأمور الواجب الالتزام بها تجاه الأفراد (الطلاب - الزملاء - أولياء الأمور) التي وردت في الوثائق؛ حيث تم تقسيمها إلى مواضيع رئيسية، يندرج منها عدة مواضيع فرعية موضحة في الجدول رقم (6).

جدول رقم (6)

إعادة تصنيف الأمور الواجب الالتزام بها تجاه الأفراد (الطلاب - الزملاء - أولياء الأمور)

الموضوع الرئيسي	ما تحتويه من مواضيع فرعية	التكرار
1- المساعدة والتعاون	3 -63 -160 - 120 - 65 - 35 - 62 - 87 -139 - 140 -155 - 156 - 186	\\\\\\\\\\ \\\\\\\\\\ \\\\\\\\\\ \\\\\\\\
2- التحفيز والتشجيع	92 -104 - 4 - 5 -23 - 6 - 7	\\\\\\\\\\ \\\\\\\\\\
3- حماية الطالب	8 -55 - 154 - 187 - 189 - 64	\\\\\\\\\\ \\\\\
4- عدم قبول الهدايا	18	\\\\\\
5- الدعم الإيجابي	36 -89 - 163 - 138	\\\\
6- التفاعل والتواصل	49 -50 - 58- 174	\\\\\\\\
7- خصوصية الآخرين	56 -130 - 149	\\\\\
8- علاقات المعلم		\
9- استخدام التكنولوجيا	69-70 - 71 - 72 - 73 - 74 - 75 - 76 - 77	\\\\\\\\\\
10- توجيه التلاميذ	91 -114	\\\\
11- التعزيز	93 -179	\\
12- العلاقات الجيدة	96 -125 - 126 - 183	\\\\\\\\\\ \\\\\\\
13- الأديان المختلفة	100	\\\
14- كرامة من حوله	101-123 - 162 - 163	\\\\\\\
15- الفروق الفردية بين الطلاب	103 -111	\\
16- الثقة	112	\\\\\\
17-الحرية والديمقراطية	129 -115	\\\
18- الحدود مع الطلاب	47 -53	\\\\\

3. التعامل مع الأنشطة والمنظمات التعليمية.

بعد إجراء الترميز الأوَّلي والترميز الثاني للمواضيع الموضحة في الجداول (3) و(4)، قامت الباحثة بإعادة ترميز وتشفير المواضيع المتعلقة بكيفية التعامل مع الأنشطة والمنظمات التعليمية التي وردت في الوثائق؛ حيث تم تقسيمها إلى مواضيع رئيسية، يندرج منها عدة مواضيع فرعية موضحة في الجدول رقم (7).

جدول رقم (7): التعامل مع الأنشطة والمنظمات التعليمية

الموضوع الرئيسي	رقم الموضوع	التكرار
1- أداء المهنة	134 -29	\\\
2- المشاركة في القضايا التعليمية	80 - 39 -37	\\\\
3- الممتلكات والمرافق	66	\
4- سمعة المدرسة	168 -79	\\
5- شرف وكرامة المهنة	83 - 157 -105	\\\\\\\\
6- وجهات نظر المعلم	148	\
	165 -164	\\

4. كيفية التعامل مع الأمور القانونية وما يجب على المعلم الالتزام به.

بعد إجراء الترميز الأوَّلي والترميز الثاني للمواضيع الموضحة في الجداول (3) و(4)، قامت الباحثة بإعادة ترميز وتشفير المواضيع المتعلقة بكيفية التعامل مع الأمور القانونية التي وردت في الوثائق وما يجب على المعلم الالتزام به؛ حيث تم تقسيمها إلى مواضيع رئيسية، يندرج منها عدة مواضيع فرعية موضحة في الجدول رقم (8).

جدول رقم (8): الأمور القانونية

الموضوع الرئيسي	رقم الموضوع	التكرار
1- الالتزام بالأمور القانونية وعدم	180 - 167 - 150 - 30 - 25 - 22 - 21 - 14 -11	\\\\\\\\\\
انتهاكها		\\\\\\
2- الحرص على سرية البيانات	19 - 16 -12	\\\\\\\\\\
		\\\\\\\
3- الالتزام بوثيقة الأخلاق	84 - 32 - 33 -27	\\\\\\\\\\
4- الشكاوى وكيفية التعامل معها	143 - 142 -34	\\\\
5- الحفاظ على الحقوق	153 - 145 - 67 -57	\\\\\\
6- المعتقدات والأغراض الشخصية	106 -102	\\
7- المقابل المادي	188	\
8- إجراءات البحوث	45	\

المبحث الثالث

عرض تحليل الوثائق

سيتم في هذا الفصل عرض تحليل الوثائق بناء على تساؤلات الدراسة:

السؤال الأول: ما هي الصفات الشخصية التي يجب أن يتحلى بها المعلم؟

نتائج تحليل الوثائق أظهرت وجود العديد من الصفات الشخصية التي ينبغي للمعلم التحلي بها، وقد تم توزيع هذه الصفات على مواضيع رئيسية وأخرى فرعية، والجدول رقم (9) يوضح ذلك.

الجدول رقم (9): نتائج تحليل الوثائق المتعلقة بالسؤال الأول من الدراسة

الموضوع الرئيسي	ما تحتويه من مواضيع فرعية	التكرار
1- المساواة	59 - الالتزام بالمساواة 128- تعزيز المساواة 52- الموضوعية مع الطلاب 10 - عدم التمييز 40 - توفير فرص متساوية للطلاب 48- احترام اختلاف الطلاب	31 \\\\\\\\\\\\\\\\\\\\\\\ \\\\\\\\
2- الصدق والنزاهة	15- المصداقية في بياناته 17- عدم الافتراء على الزملاء أو الطلاب 24- الصدق 127- الصدق والموثوقية والنزاهة 46- الدقة 124- الصراحة	26 \\\\\\\\\\\\\\\ \\\\\\\\\\\
3- تحمل المسؤولية	31- تحمل مسؤولية عمله والاعتراف بأعمال الآخرين 41- تحمل المسؤولية 90- أن يكون مسؤولًا عن تحصيل وتقدم التلاميذ 107- النظر إلى تعليمه للطلاب كواجب أساسي 109- تحمل المسؤولية عن جودة تعليمه 110- تحمل المسؤولية لتحسين بيئة العمل 158- قبول الأوامر 26- يتحمل عواقب السلوك غير الأخلاقي 28- تحمل المسؤولية عن السلوك 42- أداء الواجبات 141- الانخراط في الأعمال المدرسية المكلف بها	25 \\\\\\\\\\\\\\\\\\\\\\\ \\

الموضوع الرئيسي	ما تحتويه من مواضيع فرعية	التكرار
4- التطوير	43- التدريب 147- السعي لفهم الثقافات والبيئات المختلفة 44- تطوير الذات 108- تطوير الطلاب من جميع النواحي 136- تسهيل التطوير الشامل للتلميذ 137- خلق بيئة تساعد في نشاط وتطور التلاميذ 152- حرصه على عمله وتطويره	23 \\\\\\\\\\\\\\\\\\\\\\\
5- الاحترام	60- احترام الزملاء 61- حل النزاعات باحترام 88- الاحترام 116- تشجيع الطلاب على الاحترام 119- احترام طلبات الوالدين	21 \\\\\\\\\\\\\\\\\\\\\
6- الرعاية والاهتمام	122- رعاية المتعلمين 166- إظهار الاهتمام بالطلاب ووالديهم والزملاء 178- الاهتمام بالتلاميذ 159- التفاهم 54- فهم احتياجات الطلاب	19 \\\\\\\\\\\\\\\\\\\
7- الإخلاص في الممارسة والمبادئ الأخلاقية	13- بذل الجهد 135- الحفاظ على مستويات عالية من الممارسة 144- السعي نحو التميز 184- الحرص على إعطاء الأولوية لتعليم التلاميذ 177- أن يكون قدوة جيدة. 38- تعزيز الكفاءة المهنية في المبادئ الأخلاقية 85- تحقيق أعلى المعايير الممكنة في العمل والسلوك 169- أن يكون نموذجًا للاحتراف والسمعة الأخلاقية.	14 \\\\\\\\\\\\\\
8- السلوك السلبي	170 - منع السلوك الخطير الفاسد 171- عدم الوقاحة أو الغطرسة 172- عدم الرد بنبرة مزعجة أو بملاحظات متحيزة أو باتهامات 173- عدم التهديد أو استخدام تعبيرات أو إشارات مهينة 175- الحرص على ثقافة الكلام وعدم الرد بفظاظة 176- ضبط النفس 146- عدم إهانة الطالب	10 \\\\\\\\\\
9- العدل	95- استخدام الثناء والعقوبات والمكافأة بشكل عادل 113- العدالة	9 \\\\\\\\\
10- الالتزام	78- الالتزام 118- عدم إهمال الوظيفة بسبب اهتمامات شخصية 132- تجنب الصراع بين العمل والمصالح الشخصية	8 \\\\\\\\

الموضوع الرئيسي	ما تحتويه من مواضيع فرعية	التكرار
11- الوفاء والأمانة	81- الوفاء 82- العمل بضمير صائب 86- الأمانة 117- تقارير الطلاب تكون واقعية 131- استخدام أسمائهم المبينة في سجل المعلمين	8 \\\\\\\\
12- ممارسة السلطة	20- ممارسة السلطة على الطلبة بشكل صحيح 97- ممارسة السلطة المناسبة 98- الحزم عند الضرورة 151- عدم استعمال الوسائل القسرية أو المعاملات الخاصة 182- التصرف بشكل أخلاقي في صنع القرار	6 \\\\\\
13- اللطف والتسامح	94- اللطف 99- التسامح 185- التعاطف مع المتعلمين 181- الرحمة بالمتعلمين	6 \\\\\\
14- المظهر الخارجي	51- مراعاة المظهر	1 \

الصفات الشخصية

من خلال تحليل الوثائق برز 14 موضوعًا رئيسيًّا يختص بالصفات الشخصية، وكان معدل تكرارها (208)؛ حيث جاء موضوع المساواة في المرتبة الأولى بمعدل تكرارات بلغت 31، ثم جاء بعدها موضوع الصدق والنزاهة في المرتبة الثانية بمعدل تكرارات بلغت 26، وجاء في المرتبة الثالثة موضوع تحمل المسؤولية بمعدل تكرارات 25.

وسيتم هنا استعراض مفصل لكل موضوع رئيسي:

أولًا: الإخلاص في الممارسة والمبادئ الأخلاقية:

بعد البحث في الصفات الشخصية الواجب على المعلم الالتزام بها، ظهرت مواضيع فرعية عبارة عن صفات مختلفة وقيم إنسانية يجب على المعلم الالتزام بها، تندرج كلها تحت مفهوم الإخلاص في الممارسة والمبادئ الأخلاقية، يأتي في المرتبة الأولى موضوع الإخلاص في الممارسة والمبادئ الأخلاقية، كان معدل تكراره في الوثائق (14)، وقد ورد في عبارات مختلفة هي: (بذل الجهد، الحفاظ على مستويات عالية من الممارسة، السعي نحو التميز، الحرص على إعطاء الأولوية لتعليم التلاميذ، أن يكون قدوة جيدة، تعزيز الكفاءة المهنية في المبادئ الأخلاقية، تحقيق أعلى المعايير الممكنة في العمل والسلوك، أن يكون نموذجًا للاحتراف والسمعة الأخلاقية). وفيما يلي شرح تفصيلي

لكل صفة فرعية تنتمي تحت صفة الإخلاص في الممارسة والمبادئ الأخلاقية كما هو موضح في الجدول (10).

الجدول رقم (10)

الصفات الفرعية التي تنتمي تحت صفة الإخلاص في الممارسة والمبادئ الأخلاقية

م	الصفة الفرعية	التكرار	الوثيقة	العبارة
1	بذل الجهد	1	7 6 8 15	- الحرص على بذل الجهد لرفع المعايير المهنية من أجل تعزيز المناخ الذي يشجع على ممارسة المهنة. - على المعلم أن يبذل الجهد لرفع المعايير المهنية وتعزيز المناخ الذي يشجع على ممارسة المهنة. - أن يبذل جهده لتقديم الخدمة المهنية. - أن يبذل جهده في الحفاظ على التواصل الفعال داخل المهنة. - أن يبذل جهده في التواصل مع الأهل لمصلحة الطالب. - أن يبذل جهدًا صادقًا وحازمًا لمساعدة ومشورة المعلمين الآخرين. - أن يبذل جهدًا ثابتًا ومتسقًا للتحسن المهني.
2	الحفاظ على مستويات عالية من الممارسة	1	7	- أن يحرص على مستويات عالية من الممارسة فيما يتعلق بالطالب وتعلّمه، والتخطيط والرصد والتقييم والتقارير والتغذية الراجعة.
3	السعي نحو التميز	1	8	- أن يسعى المعلم جاهدًا نحو التميز.
4	الحرص على إعطاء الأولوية لتعليم التلاميذ	1	12	- أن يحرص المعلم أن يعطي الأولوية لتعلم ورفاهية جميع الطلاب.
5	أن يكون قدوة جيدة.	1	10	- على المعلم والطالب المعلم أن يحرصا على أن يكونا قدوة جيدة للتلاميذ.
6	تعزيز الكفاءة المهنية في المبادئ الأخلاقية	1	2	- على المعلم أن يعزز كفاءته المهنية في القرارات والمبادئ الأخلاقية من المصادر ذات الصلة، بما في ذلك المنظمات المهنية.
7	تحقيق أعلى المعايير الممكنة في العمل والسلوك	1	4	- أن يحرص المعلم على تحقيق أعلى المعايير الممكنة في العمل والسلوك، ويكون مسؤولًا عن ذلك.
8	أن يكون نموذجًا للاحتراف والسمعة الأخلاقية	1	11	- على المعلم أن يكون نموذجًا للاحتراف والسمعة الأخلاقية، وأن يساهم في تكوين مناخ أخلاقي ونفسي للعمل الفعال.

يلاحظ من الجدول أن الصفة الفرعية الأكثر تكراراً من صفات الإخلاص في الممارسة والمبادئ الأخلاقية هي صفة بذل الجهد، التي حصلت على معدل تكرار (7) مرات، وتليها باقي الصفات التي حصلت جميعها على معدل تكرار مرة واحدة.

ثانيًا: الصدق والنزاهة

يأتي في المرتبة الثانية في الصفات الشخصية التي يجب على المعلم الالتزام بها موضوع الصدق والنزاهة.

كان معدل تكرارها في الوثائق (26)، وقد وردت في عبارات مختلفة هي: (المصداقية في بياناته، عدم الافتراء على الزملاء أو الطلاب، الصدق، الصدق والموثوقية والنزاهة، الدقة، الصراحة). وفيما يلي شرح تفصيلي لكل صفة فرعية تنتمي تحت صفة الصدق والنزاهة كما هو موضح في الجدول (11).

الجدول رقم (11): الصفات الفرعية التي تنتمي تحت صفة الصدق والنزاهة

م	الصفة الفرعية	التكرار	الوثيقة	العبارة
1	المصداقية في بياناته	7	1 2 7 8 14	- ألاَّ يدلي ببيانات كاذبة تتعلق بالمؤهلات والكفاءة. - ألاَّ يحرف مؤهلاته المهنية. - ألاَّ يدلي ببيان زائف عند الترشح لمنصب مهني. - لا يجوز للمعلم أن يقوم بتزوير أو تقليد السجلات أو الحقائق المتعلقة بالمؤهلات الخاصة به. - يجب على المعلم أن يدلي بمؤهلاته وخبراته بصدق. - أن يحرص على أن يدلي ببياناته بصدق. - أن يكون المعلم صادقًا عند الإدلاء ببياناته حول مؤهلاته وكفاءاته.
2	الصدق	7	2 7 10 11 13 14 3	- يجب على المعلم أن يكون صادقًا عند الإفصاح عن المعلومات. - يجب على المعلم أن يكون صادقًا عند تمثيل المدرسة داخل المجتمع. - تؤكد على أهمية صدق المعلم. - تؤكد على صدق المعلم مع التلاميذ. - تؤكد على أنه يجب على المعلمين ممارسة الصدق في التعامل مع الزملاء. - تؤكد على الصدق مع من حوله. - يجب أن يكون المعلم صادقًا مع نفسه ومع الآخرين. الصدق والموثوقية والنزاهة

م	الصفة الفرعية	التكرار	الوثيقة	العبارة
3	الصدق والموثوقية والنزاهة	5	7 10 12 13	- أن يحرص المعلم على الصدق والموثوقية والنزاهة في العمل الأخلاقي. - على المعلم أن يكون صادقًا وأن يتصرف بنزاهة. - أكدت على التصرف بنزاهة وصدق. - أكدت على الحرص على النزاهة والصدق.
4	عدم الافتراء على الزملاء أو الطلاب	3	1 8	- لا يجوز أن يقدم بيانات كاذبة أو خبيثة عن زميل له. - لا يدلي ببيانات زائفة أو ضارة عن دراية بالطلاب. - لا يدلي ببيانات زائفة أو ضارة عن دراية بالزملاء.
5	الدقة	3	2 11	- الدقة في استخدام البيانات والنتائج. - الدقة في الحفاظ على أعلى المعايير المهنية. - أكدت على أهمية الدقة في العمل ليكون عملًا مقبولًا.
6	الصراحة	1	7	- أكدت على الصراحة لتحقيق الثقة مع من حوله من طلاب وزملاء.

يلاحظ من الجدول أنه من بين صفات الصدق والنزاهة كانت صفة المصداقية في بياناته، وصفة الصدق هي الصفة الفرعية الأكثر تكرارًا؛ حيث حصلت الصفتان على معدل تكرار (7) مرات، وتليهما صفة الصدق والموثوقية والنزاهة؛ حيث كان معدل تكرارها (5) مرات في الوثائق.

ثالثًا: ممارسة السلطة

يأتي في المرتبة الثالثة في الصفات الشخصية التي يجب على المعلم الالتزام بها موضوع ممارسة السلطة، وكان معدل تكرارها في الوثائق (6) مرات، في عبارات مختلفة هي: (ممارسة السلطة على الطلبة بشكل صحيح، ممارسة السلطة المناسبة، الحزم عند الضرورة، عدم استعمال الوسائل القسرية أو المعاملات الخاصة، التصرف بشكل أخلاقي في صنع القرار).

1. ممارسة السلطة على الطلبة بشكل صحيح

جاءت العبارة بمعدل تكرار مرة واحدة، ظهرت في الوثيقة الثانية (ولاية مينيسوتا)؛ حيث أكدت فيها على أنه يجب على المعلم أن يتخذ إجراءات تأديبية معقولة في ممارسة السلطة لتكون بشكل صحيح.

2. ممارسة السلطة المناسبة

جاءت العبارة بمعدل تكرار مرتين، ظهرت في الوثيقة الرابعة (بريطانيا) مرة واحدة؛ حيث أكدت على ممارسة السلطة المناسبة، وجاءت في الوثيقة الرابعة عشرة (نيوزيلندا) مرة واحدة، أكدت فيها على أنه يجب على المعلم ممارسة السلطة المناسبة بالمشاركة، والامتناع عن سوء الاستخدام.

3. الحزم عند الضرورة

جاءت العبارة بمعدل تكرار مرة واحدة؛ حيث ظهرت في الوثيقة الرابعة (بريطانيا) مرة واحدة؛ حيث أكدت على التصرف بحزم عند الضرورة.

4. عدم استعمال الوسائل القسرية أو المعاملات الخاصة

جاءت العبارة بمعدل تكرار مرة واحدة، ظهرت في الوثيقة الثامنة (ولاية كنتاكي)؛ حيث أكدت أنه على المعلم أنه يمتنع عن استعمال الوسائل القسرية أو المعاملات الخاصة مع الطلاب.

5. التصرف بشكل أخلاقي في صنع القرار

جاءت العبارة بمعدل تكرار مرة واحدة؛ حيث ظهرت في الوثيقة (مقاطعة جنوب أستراليا)؛ حيث أكدت أنه على المعلم يتصرف بشكل أخلاقي في صنع القرار عن طريق قبول تنوع المجموعات ووجهات النظر.

رابعًا: تحمل المسؤولية

يأتي في المرتبة الرابعة في الصفات الشخصية التي يجب على المعلم الالتزام بها موضوع تحمل المسؤولية؛ حيث كان معدل تكرارها في الوثائق (25) مرة، في عبارات مختلفة هي: (تحمل مسؤولية عمله والاعتراف بأعمال الآخرين، تحمل المسؤولية، أن يكون مسؤولًا عن تحصيل وتقدم التلاميذ، النظر إلى تعليمه للطلاب كواجب أساسي، تحمل المسؤولية عن جودة تعليمه، تحمل المسؤولية لتحسين بيئة العمل، قبول الأوامر، يتحمل عواقب السلوك غير الأخلاقي، تحمل المسؤولية عن السلوك، أداء الواجبات، الانخراط في الأعمال المدرسية المكلف بها).

وفيما يلي شرح تفصيلي لكل صفة فرعية تنتمي تحت صفة تحمل المسؤولية كما هو موضح في الجدول (12).

الجدول رقم (12): الصفات الفرعية التي تنتمي تحت صفة تحمل المسؤولية

م	الصفة الفرعية	التكرار	الوثيقة	العبارة
1	تحمل المسؤولية	8	2 1 8 9 11 13 14	- أن المعلم يجب عليه تحمل مسؤولية عمله وقبول المسؤوليات. - يجب على المعلم أن يلتزم ويتحمل مسؤولية الثقة الموكلة إليه. - أن يسعى المعلم جاهدًا للحفاظ على مسؤوليات مهنة التعليم. - أهمية التزام المعلم بتحمل مسؤولية واجباته. - أهمية تحمل المسؤولية تجاه الدولة والمجتمع والمواطنين. - تحمل المسؤولية في التعامل مع المشاركين في العلاقات التعليمية. - وجوب تحمل المعلم مسؤولية عمله - وجوب تحمل المعلم مسؤولية عمله.
2	تحمل المسؤولية عن جودة تعليمه	5	6 7 11 15	- يجب أن يكون المعلم مسؤولًا شخصيًّا عن جودة تعليمه. - تحمل المعلم مسؤولية جودة تعليمه. - تحمل مسؤولية تحسين جودة تعليمهم. - أهمية تطبيق أساليب التعليم التربوية عالية الجودة. - هي تعزيز جودة التعليم المقدمة للتلاميذ.
3	أداء الواجبات	3	2 11	- على المعلم أداء الواجبات وتقديم الخدمات المتعلقة بمجال شهادته. - أكدت على المعلم القيام بأنشطته وأداء واجبات وظيفته.
4	تحمل مسؤولية عمله والاعتراف بأعمال الآخرين	2	2	- يجب على المعلم أن يتحمل مسؤولية عمله، والاعتراف بعمله الذي تم إنجازه بالفعل، والإقرار بالأعمال والمساهمات التي قدمها الآخرون. - الاعتراف بعمل الآخرين عند الاستشهاد ببيانات أو مواد من مصادر منشورة، أو غير منشورة، أو إلكترونية عند نشر المعلومات.
6	النظر إلى تعليمه للطلاب كواجب أساسي	1	6	- يجب على المعلم النظر إلى تعليمه للطلاب كواجب أساسي.
7	تحمل المسؤولية لتحسين بيئة العمل	1	6	- أكدت أن المعلمين يتقاسمون المسؤولية لتحسين بيئة العمل.
8	قبول الأوامر	1	9	- على المعلم أن يقبل الأوامر؛ لأنها من المبادئ الأساسية في مجتمع العمل.

يلاحظ من الجدول أن الصفة الفرعية الأكثر تكراراً من صفات تحمل المسؤولية هي: صفة تحمل المسؤولية، التي حصلت على معدل تكرار (8) مرات، وتليها صفة تحمل المسؤولية عن جودة تعليمه؛ حيث كان معدل تكرارها في الوثائق (5) مرات.

خامسًا: التطوير

يأتي في المرتبة الخامسة في الصفات الشخصية التي يجب على المعلم الالتزام بها موضوع التطوير؛ حيث كان معدل تكراره في الوثائق (25) مرة، في عبارات مختلفة هي: (التدريب، السعي لفهم الثقافات والبيئات المختلفة، تطوير الذات، تطوير الطلاب من جميع النواحي، تسهيل التطوير الشامل للتلميذ، خلق بيئة تساعد في نشاط وتطور التلاميذ، حرصه على عمله وتطويره). وفيما يلي شرح تفصيلي لكل صفة فرعية تنتمي تحت صفة التطوير كما هو موضح في الجدول (13).

الجدول رقم (13): الصفات الفرعية التي تنتمي تحت صفة التطوير

م	الصفة الفرعية	التكرار	الوثيقة	العبارة
1		13	2	- يجب على المعلم التفكير وتقييم مهاراته المهنية. - يجب عليه الالتزام بالتعلم المهني المستمر. - يجب عليه تطوير ذاته عن طريق البقاء على اطلاع على الاتجاهات الحالية واستخدامات تكنولوجيا المدارس.
			4	- يلتزم المعلمون بالتعلم الخاص بهم من أجل تطوير ممارساتهم. - يجب على المعلمين الانخراط في مجموعة متنوعة من الخبرات الفردية والتعاونية الضرورية لتطوير مهاراتهم المهنية. - يجب عليهم تحسين ممارساتهم الخاصة عن طريق البحوث التعليمية. - يجب عليهم السعي للمزيد من المعرفة.
			14	- أكدت فيها على التعلم المهني المستمر. - الانخراط في التطوير المهني المستمر.
			6	- أكدت فيها على السعي باستمرار من خلال مجموعة متنوعة من القنوات على تطوير الذات والنمو الذاتي والمعرفة التعليمية والتطورات العالمية.
			9	- يجب على المعلم تطوير عمله ومهاراته وتقييم أنشطته الخاصة.
			12	- أكدت على الانخراط في التطوير المهني المستمر، وتحسين استراتيجيات التعليم والتعلم.
			15	- يبذل المعلم جهدًا ثابتًا ومتسقًا للتحسُّن مهنيًا.

م	الصفة الفرعية	التكرار	الوثيقة	العبارة
2	تطوير الطلاب من جميع النواحي	4	6 7 11 15	- يبذل المعلم جهدًا ثابتًا ومتسقًا للتحسُّن مهنيًا. - تطوير الطلاب من الناحية الأخلاقية والفكرية والبدنية والاجتماعية والجمالية. - الحرص على تطوير الطلاب. - أكدت على تطوير الطلاب من الناحية المعرفية والإبداعية، وتطوير قدرتهم على العيش في العالم الحديث. - الحرص على تطوير الطلاب من جميع النواحي المختلفة.
3	التدريب	2	2 9	- أكدت على الكفاءة المستمرة عن طريق التدريب. - أكدت على أنه من أسباب قدرة المعلم على التصرف في عمله هو التدريب.
4	السعي لفهم الثقافات والبيئات المختلفة	1	8	- أكدت أنه يجب على المعلم السعي لفهم ثقافات المجتمع والبيئات المنزلية المتنوعة للطلاب.
5	تسهيل التطوير الشامل للتلميذ	1	17	- على المعلمين تطبيق معرفتهم وخبراتهم لتسهيل التطوير الشامل للتلميذ.
6	خلق بيئة تساعد في نشاط وتطور التلاميذ	1	7	- أكدت على خلق بيئة يمكن للتلاميذ فيها أن يصبحوا نشيطين في عملية التعلم وتطوير مهارات التعلم مدى الحياة.
7	حرصه على عمله وتطويره	1	9	- من حقوق المعلم وواجباته حرصه على عمله وتطويره وإدارته.

يلاحظ من الجدول أن الصفة الفرعية الأكثر تكراراً من صفات التطوير هي صفة تطوير الذات، التي حصلت على معدل تكرار (13) مرة، وتليها صفة تطوير الطلاب من جميع النواحي؛ حيث كان معدل تكرارها في الوثائق (4) مرات.

سادساً: المظهر الخارجي

يأتي في المرتبة السادسة في الصفات الشخصية التي يجب على المعلم الالتزام بها موضوع المظهر الخارجي؛ حيث كان معدل تكراره في الوثائق مرة واحدة في عبارة واحدة هي: (مراعاة المظهر)؛ حيث كانت في الوثيقة الثانية (ولاية مينيسوتا)، وبها أكدت على مراعاة كيف يؤثر المظهر واللباس على تفاعلات الشخص وعلاقاته مع الطلاب.

سابعًا: المساواة

يأتي في المرتبة السابعة في الصفات الشخصية التي يجب على المعلم الالتزام بها موضوع المساواة؛ حيث كان معدل تكراره في الوثائق (31) في عبارات مختلفة هي: (الالتزام بالمساواة، تعزيز المساواة، الموضوعية مع الطلاب، عدم التمييز، توفير فرص متساوية للطلاب، احترام اختلاف الطلاب). وفيما يلي شرح تفصيلي لكل صفة فرعية تنتمي تحت صفة المساواة كما هو موضح في الجدول (14).

الجدول رقم (14): الصفات الفرعية التي تنتمي تحت صفة المساواة

م	الصفة الفرعية	التكرار	الوثيقة	العبارة
1	احترام اختلاف الطلاب	13	2	- على المعلم احترام الطلاب من خلال مراعاة سنهم، ونوعهم، وثقافتهم، وإعدادهم، وسياقهم الاجتماعي والاقتصادي. - احترام كرامة وتفرد كل طالب بما في ذلك: الجنس، والدين، والهوية، والحالة الأسرية، والعُمر، والإعاقة، والعِرق، والوضع الاجتماعي والاقتصادي والثقافي. - إظهار الالتزام بالمساواة والإنصاف والشمولية، واحترام التنوع والتوافق بين أفراد المجتمع المدرسي.
			5	- على المعلمين احترام الطلاب باختلاف عائلاتهم.
			6	- يجب احترام مختلف الثقافات من أجل تعزيز الانسجام بين الطلاب من جميع الأصول.
			7	- يجب على المعلم إظهار الاحترام للتنوع بين الطلاب. - يجب على المعلم الالتزام بالمساواة باحترام التنوع بين الطلاب والتوافق معهم بما في ذلك الاختلافات الناشئة عن: الجنس، الحالة المدنية، وحالة الأسرة، والدين، والسن، والإعاقة، والعرق، والوضع الاجتماعي والاقتصادي، وأي أسباب أخرى.
			9	- على المعلمين احترام الاختلاف بين جميع الطلاب.
			10	- على المعلمين الانخراط والعمل بشكل إيجابي مع التلاميذ والزملاء والآباء بطريقة شاملة ومحترمة أيًا كانت خلفيتهم الشخصية، وظروفهم، واختلافاتهم الثقافية، وقيمهم ومعتقداتهم.
			11	- احترام اختلاف الطلاب. - احترام عادات وتقاليد شعوب روسيا والدول الأخرى، وأن يأخذ بالاعتبار الاختلاف الثقافي، والطوائف العرقية والاجتماعية والأعراق والأديان بين الطلاب، وأيضًا عدم التصريح أو عمل أفعال ذات طابع تمييزي على أساس الجنس، أو السن، أو العرق، أو الجنسية، أو اللغة، أو الوضع الاجتماعي، أو الحالة الاجتماعية، أو التفضيلات السياسية أو الدينية.

م	الصفة الفرعية	التكرار	الوثيقة	العبارة
1			12 13	- أكدت على احترام تفرد خلفياتهم العائلية. - أكدت على احترام اختلاف الطلاب.
2	توفير فرص متساوية للطلاب	7	2 5 6 8 14	- على المعلم الدعوة إلى توفير الموارد والمرافق الكافية لضمان فرص متساوية لجميع الطلاب. - التأكيد على توفير فرص متساوية لجميع الطلاب. - يعطى جميع الطلاب فرص التعلم العادل بشكل متساو. - توفير الفرص التعليمية للجميع. - يجب تزويد الطلاب بخدمات التعليم المهني بشكل متساو. - أكدت على التساوي وتكافؤ الفرص للجميع.
3	عدم التمييز	3	1 2 9	- أكدت على المعلم عدم التمييز بين الطلاب حسب العرق، أو اللون، أو العقيدة، أو الجنس، أو الأصل القومي، أو الحالة الاجتماعية، أو المعتقدات السياسية، أو الدينية، أو الأسرة، أو الخلفية الاجتماعية، أو الثقافية، أو الميول الجنسية بشكل غير عادل. - يجب على المعلم توفير خدمات التعليم المهني بطريقة غير تمييزية. - أكدت على عدم تعرض أي شخص للتمييز.
4	الالتزام بالمساواة	3	2 9 12	- على المعلم إظهار الالتزام بالمساواة والإنصاف والشمولية، واحترام التنوع والتوافق بين أفراد المجتمع المدرسي. - أكدت على الالتزام بالمساواة بين الطلاب. - الحرص على المساواة بين الطلاب بالرعاية والرحمة والاحترام.
5	تعزيز المساواة	3	7 10	- أكدت على الالتزام بالمساواة. - أكدت على أنه يجب أن يكون المعلم على علم بالمبادئ العامة لاتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل فيما يتعلق بالمعاملة المتساوية. - يلتزم بقانون المساواة (2010) في اسكتلندا عن طريق تعزيز المساواة.
6	الموضوعية مع الطلاب	2	2 15	- على المعلم تجنب العلاقات المتعددة مع الطلاب مما قد يضعف الموضوعية. - يواصل المعلم التدريس بأكبر قدر من الموضوعية في المناقشة مع الطلاب في المسائل المثيرة للجدل، سواء كانت سياسية أو دينية أو عرقية.

يلاحظ من الجدول أن الصفة الفرعية الأكثر تكراراً من صفات المساواة هي صفة احترام اختلاف الطلاب التي حصلت على معدل تكرار (13) مرة، وتليها صفة توفير فرص متساوية للطلاب؛ حيث كان معدل تكرارها في الوثائق (7) مرات.

ثامنًا: الاحترام

يأتي في المرتبة الثامنة في الصفات الشخصية التي يجب على المعلم الالتزام بها موضوع الاحترام؛ حيث كان معدل تكراره في الوثائق (21) مرة، في عبارات مختلفة هي: (احترام الزملاء، حل النزاعات باحترام، الاحترام، تشجيع الطلاب على الاحترام، احترام طلبات الوالدين). وفيما يلي شرح تفصيلي لكل صفة فرعية تنتمي تحت صفة الاحترام كما هو موضح في الجدول (15).

الجدول رقم (15): الصفات الفرعية التي تنتمي تحت صفة الاحترام

م	الصفة الفرعية	التكرار	الوثيقة	العبارة
1	الاحترام	9	4 7 10 12	- أكدت على الاحترام المتبادل. - احترام حقوق الآخرين. - بناء علاقات متجذرة في الاحترام المتبادل. - أكدت على الاحترام المتبادل في المدارس وبين المعلمين والطلاب. - أكدت على إظهار الاحترام المتبادل. - معاملة جميع التلاميذ باحترام. - الاعتراف بأن جميع العلاقات مع الطلاب يجب أن تستند إلى الاحترام المتبادل.
2	احترام الزملاء	8	2 5 9 10 11 14 15	- أكدت أنه على المعلم احترام زملائه عندما تنشأ الاختلافات. - أن يحترم المعلم زملاءه المهنيين. - على المعلم أن يحترم ويقبل الطالب، ويحترم زملاءه المعلمين. - أكدت أنه على المعلم احترام المهارات والخبرات، ومساهمة جميع الأشخاص المشاركين في تعليم التلاميذ. - على المعلم احترام أعضاء هيئة التدريس والمنظمات التي تنفذ الأنشطة التعليمية. - على المعلم التعامل مع الزملاء باحترام. - على المعلم احترام الزملاء بحيث لا ينتقد الكفاءة المهنية أو السمعة المهنية لزميل.
3	حل النزاعات باحترام	2	2 15	- على المعلم حل النزاعات كلما أمكن ذلك بشكل خاص ومحترم ووفقًا لسياسة المقاطعة. - يجب على المعلم حل النزاعات باحترام، وأن يقدم إلى الجمعية المنازعات الناشئة عن العلاقات المهنية مع الزملاء التي لا يمكن حلها عن طريق المناقشة الشخصية.
4	تشجيع الطلاب على الاحترام	1	6	- أهمية تشجيع الطلاب على احترام الأعضاء الآخرين.
5	احترام طلبات الوالدين	1	6	- يجب احترام طلبات الوالدين المعقولة فيما يتعلق بالاحتياجات التعليمية بالأطفال.

يلاحظ من الجدول أن الصفة الفرعية الأكثر تكراراً من صفات الاحترام هي صفة الاحترام التي حصلت على معدل تكرار (9) مرات، وتليها صفة احترام الزملاء؛ حيث كان معدل تكرارها في الوثائق (8) مرات.

تاسعًا: الالتزام

يأتي في المرتبة التاسعة في الصفات الشخصية التي يجب على المعلم الالتزام بها موضوع الالتزام؛ حيث كان معدل تكرارها في الوثائق (8) مرات، في عبارات مختلفة هي: (الالتزام، عدم إهمال الوظيفة بسبب اهتمامات شخصية، تجنب الصراع بين العمل والمصالح الشخصية، الامتثال للسياسات الوطنية والمبادئ التوجيهية). وفيما يلي شرح تفصيلي لكل صفة فرعية تنتمي تحت صفة الالتزام كما هو موضح في الجدول (16).

الجدول رقم (16): الصفات الفرعية التي تنتمي تحت صفة الالتزام

م	الصفة الفرعية	التكرار	الوثيقة	العبارة
1	الالتزام	5	3 4 12 13 15	- أكدت على أهمية التزام المعلمين بشروط التوظيف. - على المعلمين الالتزام والتقيد والحضور في المواعيد. - على المعلم الالتزام برفاهية الأفراد والمجتمع. - التأكيد على التزام المعلمين بالحفاظ على مستويات عالية من المعايير المهنية والممارسة. - على المعلم ألاّ يتجاهل العقد اللفظي أو المكتوب بلوحة المدرسة والالتزام به.
2	عدم إهمال الوظيفة بسبب اهتمامات شخصية	1	6	- لا يجوز للمعلم إهمال وظيفته الأساسية من أجل اهتمامات شخصية.
3	تجنب الصراع بين العمل والمصالح الشخصية	1	7	- على المعلمين تجنب الصراع بين عملهم المهني والمصالح الخاصة.
4	الامتثال للسياسات الوطنية والمبادئ التوجيهية	1	7	- على المعلمين الامتثال للسياسات الوطنية والمبادئ التوجيهية

يلاحظ من الجدول أن الصفة الفرعية الأكثر تكراراً من صفات الالتزام هي صفة الالتزام التي حصلت على معدل تكرار (5) مرات، وتليها باقي الصفات؛ حيث كان معدل تكرارهم في الوثائق مرة واحدة.

عاشراً: الوفاء والأمانة

يأتي في المرتبة العاشرة في الصفات الشخصية التي يجب على المعلم الالتزام بها موضوع الوفاء والأمانة؛ حيث كان معدل تكراره في الوثائق (8) مرات، في عبارات

مختلفة هي: (الوفاء، العمل بضمير صائب، الأمانة، تقارير الطلاب تكون واقعية، استخدام أسمائهم المبينة في سجل المعلمين). وفيما يلي شرح تفصيلي لكل صفة فرعية تنتمي تحت صفة الوفاء والأمانة كما هو موضح في الجدول (17).

الجدول رقم (17): الصفات الفرعية التي تنتمي تحت صفة الوفاء والأمانة

م	الصفة الفرعية	التكرار	الوثيقة	العبارة
1	الوفاء	2	3	- أكدت على الوفاء الصارم بالمسؤوليات التي تتناسب مع مواقفهم. - الوفاء بالواجبات الأخرى التي يجب الالتزام بها بشكل كامل وفقًا لأحكام القانون.
2	الأمانة	2	4 7	- يجب على المعلمين أن يتصرفوا بأمانة. - أن يعمل المعلمون بأمانة ونزاهة في جميع جوانب عملهم.
3	تقارير الطلاب تكون واقعية	2	6 12	- يجب على المعلم التأكد من أن التقارير حول الطلاب تستند إلى الوقائع ومعلومات موضوعية. - الحرص على تقييم جهد وإمكانيات الطلاب والاعتراف بها، وأن تكون واقعية.
4	العمل بضمير صائب	1	3	- أكدت على العمل الدائم على المستوى المهني والضمير الصائب.
5	استخدام أسمائهم المبينة في سجل المعلمين	1	7	- على المعلمين استخدام أسماء الطلاب على النحو المبين في سجل المعلمين في أثناء أداء واجباتهم

يلاحظ من الجدول أن الصفة الفرعية الأكثر تكراراً من صفات الوفاء والأمانة هي صفة الوفاء وصفة الأمانة وصفة تقارير الطلاب تكون واقعية؛ حيث كان معدل تكرارهم في الوثائق مرتين، ويليهم باقي الصفات؛ حيث كان معدل تكرارهم مرة واحدة.

الحادي عشر: اللطف والتسامح

الموضوع الحادي عشر في الصفات الشخصية التي يجب على المعلم الالتزام بها كان اللطف والتسامح؛ حيث كان معدل تكراره في الوثائق (6) مرات، في عبارات مختلفة هي: (اللطف، التسامح، التعاطف مع المتعلمين، الرحمة بالمتعلمين).

وفيما يلي شرح تفصيلي لكل صفة فرعية تنتمي تحت صفة اللطف والتسامح كما هو موضح في الجدول (18).

الجدول رقم (18): الصفات الفرعية التي تنتمي تحت صفة اللطف والتسامح

م	الصفة الفرعية	التكرار	الوثيقة	العبارة
1	التسامح	2	4 11	- ذكرت أهمية إظهار التسامح. - أهمية إظهار التسامح.
2	الرحمة بالمتعلمين	2	12 13	- أهمية إظهار الرحمة. - ذكرت أهمية الرحمة بالمتعلمين عند التصرف معهم.
3	اللطف	1	4	- ذكرت أهمية تعزيز اللطف في الفصول الدراسية والمدرسة.
4	التعاطف مع المتعلمين	1	12	- ذكرت أهمية التعاطف في الممارسة مع المتعلمين.

يلاحظ من الجدول أن الصفة الفرعية الأكثر تكراراً من صفات اللطف والتسامح هي صفة التسامح وصفة الرحمة بالمتعلمين؛ حيث حصلت الصفتان على معدل تكرار مرتين، تليهما صفة اللطف وصفة التعاطف مع المتعلمين؛ حيث كان معدل تكرارهما في الوثائق مرة واحدة.

الثاني عشر: العدل

كان الموضوع الثاني عشر في الصفات الشخصية التي يجب على المعلم الالتزام بها هو العدل؛ حيث كان معدل تكراره في الوثائق (9) مرات، في عبارات مختلفة هي: (استخدام الثناء والعقوبات والمكافآت بشكل عادل، العدالة). وفيما يلي شرح تفصيلي لكل صفة فرعية تنتمي تحت صفة العدل كما هو موضح في الجدول (19).

الجدول رقم (19): الصفات الفرعية التي تنتمي تحت صفة العدل

م	الصفة الفرعية	التكرار	الوثيقة	العبارة
1	العدالة	8	6 7 8 9 10 11 12	- أهمية إظهار العدالة مع الطلاب في جميع الأوقات. - أكدت على أهمية العدل. - أكدت أهمية ضمان المعاملة العادلة والمنصفة. - ذكرت أهمية العدالة مع الطلاب. - أكدت على أهمية العدل. - أكدت على أن يكون المعلم قدوة لطلابه في العدالة. - أن يظهر المعلم العدالة بإنصاف. - أكدت على العدالة ومنع سوء استخدام السلطة.
2	استخدام الثناء والعقوبات والمكافآت بشكل عادل	1	4	- أهمية استخدام الثناء والعقوبات والمكافآت باستمرار وبشكل عادل.

يلاحظ من الجدول أن الصفة الفرعية الأكثر تكراراً من صفات العدل هي صفة العدالة التي حصلت على معدل تكرار (8) مرات، تليها صفة استخدام الثناء والعقوبات والمكافآت بشكل عادل؛ حيث كان معدل تكرارها في الوثائق مرة واحدة.

الثالث عشر: السلوك السلبي

كان الموضوع الثالث عشر في الصفات الشخصية التي يجب على المعلم الالتزام بها منع السلوك السلبي؛ حيث كان معدل تكراره في الوثائق (10) مرات، في عبارات مختلفة هي: (منع السلوك الخطير الفاسد، عدم الوقاحة أو الغطرسة، عدم الرد بنبرة مزعجة أو بملاحظات متحيزة أو باتهامات، عدم التهديد أو استخدام التعبيرات أو الإشارات المهينة، الحرص على ثقافة الكلام وعدم الرد بفظاظة، ضبط النفس، عدم إحراج الطالب، عدم إهانة الطالب).

1. **منع السلوك الخطير الفاسد**: جاءت العبارة بمعدل تكرار مرة واحدة، ظهرت في الوثيقة الحادية عشرة (روسيا)، ذُكر فيها أنه يجب على المعلمين أن يتخذوا التدابير لمنع السلوك الخطير الفاسد.

2. **عدم الوقاحة أو الغطرسة**: جاءت العبارة بمعدل تكرار مرة واحدة، ظهرت في الوثيقة الحادية عشرة (روسيا)، ذُكر فيها أنه على المعلم عدم الوقاحة أو الغطرسة.

3. **عدم الرد بنبرة مزعجة أو بملاحظات متحيزة أو باتهامات**: جاءت العبارة بمعدل تكرار مرة واحدة، ظهرت في الوثيقة الحادية عشرة (روسيا)، ذُكر فيها أنه يجب على المعلم عدم الرد بنبرة مزعجة، أو بملاحظات متحيزة، أو باتهامات تثير سلوكًا غير قانوني.

4. **عدم التهديد أو استخدام التعبيرات أو الإشارات المهينة**: جاءت العبارة بمعدل تكرار مرة واحدة، ظهرت في الوثيقة الحادية عشرة (روسيا)، ذُكر فيها أنه يجب على المعلم عدم التهديد أو استخدام التعبيرات أو الإشارات المهينة.

5. **الحرص على ثقافة الكلام وعدم الرد بفظاظة**: جاءت العبارة بمعدل تكرار مرة واحدة، ظهرت في الوثيقة الحادية عشرة (روسيا)؛ حيث يُنصح المعلمون بمتابعة ثقافة الكلام وعدم السماح بالفظاظة مع المشاركين في العملية التعليمية.

6. **ضبط النفس**: جاءت العبارة بمعدل تكرار مرة واحدة، ظهرت في الوثيقة الحادية عشرة (روسيا)؛ حيث ذكرت أهمية ضبط النفس.

7. **عدم إحراج الطالب**: جاءت العبارة بمعدل تكرار (3) مرات، ظهرت في الوثيقة

الأولى (ولاية كاليفورنيا)؛ حيث نبهت ألاَّ يُعرَّض الطالبُ عن قصد إلى الإحراج أو الاستخفاف، وظهرت في الوثيقة السادسة (هونج كونج) تجنب جعل ًالطلاب يشعرون بالحرج أو الخجل، وظهرت في الوثيقة الثامنة (ولاية كنتاكي) الامتناع عن إخضاع الطلاب للإحراج.

8. **عدم إهانة الطالب**: جاءت العبارة بمعدل تكرار مرة واحدة، ظهرت في الوثيقة الثامنة (ولاية كنتاكي)؛ حيث نبهت أن على المعلمين الامتناع عن إخضاع الطلاب للإهانة.

الرابع عشر: الرعاية والاهتمام

الموضوع الرابع عشر في الصفات الشخصية التي يجب على المعلم الالتزام بها كان الرعاية والاهتمام؛ حيث كان معدل تكراره في الوثائق (19) مرة، في عبارات مختلفة هي: (رعاية المتعلمين، إظهار الاهتمام بالطلاب ووالديهم والزملاء، الاهتمام بالتلاميذ، التفاهم، فهم احتياجات الطلاب). وفيما يلي شرح تفصيلي لكل صفة فرعية تنتمي تحت صفة الرعاية والاهتمام كما هو موضح في الجدول (20).

الجدول رقم (20): الصفات الفرعية التي تنتمي تحت صفة الرعاية والاهتمام

م	الصفة الفرعية	التكرار	الوثيقة	العبارة
1	فهم احتياجات الطلاب	11	2	- أكدت أن على المعلم فهم احتياجات الطلاب التعليمية والأكاديمية والشخصية والاجتماعية، بالإضافة إلى قيم الطلاب ومعتقداتهم وخلفيتهم الثقافية.
			4	- أن يكون المعلم على دراية بقدرات الطلاب ومعرفتهم السابقة، ويخطط الدرس بناءً على هذا. - الفهم لكيفية تعلم التلاميذ. - استخدام النهج المناسب لاحتياجات التلاميذ من أجل إشراكهم وتحفيزهم.
			5	- ضرورة فهم احتياجات الطلاب الفكرية والجسدية. - ضرورة فهم احتياجات الطلاب العاطفية والاجتماعية والمدنية لكل طالب. - فهم كيف يتعلم كل طالب.
			6	- أهمية دراية المعلم وفهمه لاحتياجات الطلاب.
			7	- أهمية فهم احتياجات الطلاب، وتعزيز التنمية الشاملة الخاصة بهم. - يجب على المعلم السعي لفهم منطلقات المتعلم
			9	والفكر والرأي.
			11	- يجب على المعلم مراعاة وفهم الخصائص المحددة للتطور النفسي للطلاب.

م	الصفة الفرعية	التكرار	الوثيقة	العبارة
2	رعاية المتعلمين	5	7 11 12	- أهمية العناية العادلة للمتعلمين. - أهمية الرعاية العادلة للمتعلمين. - أهمية العدل بين المتعلمين. - أهمية رعاية المتعلمين والمشاركين في العملية التعليمية. - أكدت على أهمية رعاية المتعلمين.
3	إظهار الاهتمام بالطلاب ووالديهم والزملاء	1	11	- أهمية إظهار الاهتمام بالطلاب ووالديهم (الممثلين القانونيين) والزملاء.
4	الاهتمام بالتلاميذ	1	10	- على المعلم جعل التلاميذ همه الرئيسي.
5	التفاهم	1	9	- أن يحرص المعلم على التفاهم في مجتمع العمل.

يلاحظ من الجدول أن الصفة الفرعية الأكثر تكراراً من صفات الاهتمام والرعاية هي صفة فهم احتياجات المتعلمين؛ حيث كان معدل تكرارها (11) مرة، وتليها صفة رعاية المتعلمين؛ حيث كان معدل تكرارها في الوثائق (5) مرات.

السؤال الثاني: ما هي الأمور الواجب على المعلم الالتزام بها تجاه الأفراد (الطلاب- الزملاء- أولياء الأمور)؟

نتائج تحليل الوثائق أظهرت وجود العديد من الأمور الواجب على للمعلم الالتزام بها. وقد تم توزيع هذه الأمور على مواضيع رئيسية وأخرى فرعية والجدول رقم (21) يوضح ذلك.

الجدول رقم (21): نتائج تحليل الوثائق المتعلقة بالسؤال الثاني من الدراسة

الموضوع الرئيسي	ما تحتويه من مواضيع فرعية	التكرار
1- المساعدة والتعاون	3- مساعدة الطلاب. 63- مساعدة المعلمين الجدد. 160- المساعدة المتبادلة. 120- مساعدة الأهل على حماية حقوقهم وحقوق أطفالهم. 65- التعاون مع المنظمات من أجل تعزيز مصالح الطلاب. 35- التعاون مع التحقيقات المتعلقة بالأخلاقيات. 62- التعاون مع الزملاء. 87- العمل مع أولياء الأمور من أجل مصلحة التلاميذ. 139- العمل بطريقة تعاونية مع التلاميذ لتلبية احتياجاتهم. 140- التعاون مع الأقسام القانونية حسب الاقتضاء.	38 \\\\\\\\\\ \\\\\\\\\\ \\\\\\\\\\ \\\\\\\\

الموضوع الرئيسي	ما تحتويه من مواضيع فرعية	التكرار
	155- تشجيع الطلاب على التعاون. 156- التعاون مع المسؤولين عن التلميذ. 186- إشراك الأهل في صنع القرار بخصوص أطفالهم.	
2- التحفيز والتشجيع	92- تشجيع التلاميذ. 104- تشجيع ودعم الزملاء. 4- التحفيز. 5- عدم الكبح. 23- عدم قمع أو تشويه الموضوع. 6- حرية رأي الطالب. 7- عدم إعاقة تقدم الطالب.	20 \\\\\\\\\\ \\\\\\\\\\
3- العلاقات الجيدة	96- الحفاظ على علاقات جيدة مع التلاميذ. 125- الحفاظ على علاقات جيدة مع الزملاء والإدارة. 126- الحفاظ على علاقات جيدة مع الأهل. 183- الحفاظ على علاقات جيدة.	17 \\\\\\\\\\ \\\\\\\
4- حماية الطالب	8- حماية الطالب. 55- توفير بيئة سليمة لجميع الطلاب. 64- توفير بيئة خالية من التحرش. 154- رعاية وحماية الطلاب. 187- فعل الخير وعدم الضرر. 189- تقديم تقرير في حالة الاشتباه أن الطفل يعاني.	15 \\\\\\\\\\ \\\\\
5- استخدام التكنولوجيا	69-استخدام التكنولوجيا بشكل مسؤول لأغراض التعليم. 70-توضيح قيود تطبيقات التكنولوجيا للزملاء وأولياء الأمور. 71-التعرف على الانتحال ومنعه عند استخدام التكنولوجيا. 72-الالتزام بسياسة واستخدام التكنولوجيا في المقاطعة. 73-الانتباه من مشاركة المعلومات الحساسة إلكترونيًا. 74-احترام خصوصية الطلاب على وسائل التواصل الاجتماعي. 75-المحافظة على سرية معلومات الطلاب وسجلاتهم الإلكترونية. 76-عدم انتهاك خصوصية الطلاب عند استخدام التقنيات. 77-الحرص على تكافؤ الفرص في الوصول للتكنولوجيا لجميع الطلاب.	10 \\\\\\\\\\
6- التفاعل والتواصل	49- التفاعل مع الطلاب. 50- التواصل بوضوح واحترام. 58- التواصل مع الأهل بطريقة محترمة. 174- أن يكون متاحًا للتواصل والصداقة.	8 \\\\\\\\
7- كرامة من حوله	101- معاملة التلاميذ بكرامة 123- الحفاظ على كرامة الإنسان 162- حماية شرف وسمعة وكرامة الأفراد	7 \\\\\\\

الموضوع الرئيسي	ما تحتويه من مواضيع فرعية	التكرار
8- الثقة	112- الثقة المتبادلة	6 \\\\\\
9- عدم قبول الهدايا	18- عدم قبول الهدية	6 \\\\\\
10- خصوصية الآخرين	56- احترام خصوصية الطالب 130- احترام خصوصية الآخرين 149- عدم التدخل في أمور الآخرين	5 \\\\\
11- الحدود مع الطلاب	47- الحفاظ على الحدود مع الطلاب لصحتهم وسلامتهم 53- تمنع العلاقات الرومانسية والجنسية مع الطلاب	5 \\\\\
12- الدعم الإيجابي	36- دعم القرارات الإيجابية للتعليم 89- تعزيز السلوك والمواقف الإيجابية من التلاميذ 163- الدعم 138- العمل في مصلحة التلاميذ	4 \\\\
13- توجيه التلاميذ	91- توجيه التلاميذ 114- التقييم بشكل بناء	4 \\\\
14- الأديان المختلفة	100- مراعاة الأديان المختلفة	3 \\\
15- الحرية والديمقراطية	129- الحرية والديمقراطية 115- تعزيز الديمقراطية واحترام الآخرين عند الطلاب	3 \\\
16- التعزيز	93- تعزيز السلوك الجيد 179- تعزيز تعليم التلاميذ	2 \\
17- الفروق الفردية بين الطلاب	103- معالجة الفروق بين الطلاب 111- مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب	2 \\
18- علاقات المعلم الشخصية	68- النظر في آثار العلاقة الشخصية للمعلم بمن حوله	1 \

الأمور الواجب الالتزام بها تجاه الأفراد (الطلاب - الزملاء - أولياء الأمور):

من خلال تحليل الوثائق برز 18 موضوعًا رئيسيًّا يختص بالأمور الواجب الالتزام بها تجاه الأفراد (الطلاب - الزملاء - أولياء الأمور)، وكان معدل تكرارها هو (156)؛ حيث جاء موضوع المساعدة والتعاون في المرتبة الأولى بمعدل تكرارات بلغت 38، ثم جاء بعدها موضوع التحفيز والتشجيع في المرتبة الثانية بمعدل تكرارات بلغت 20، وجاء في المرتبة الثالثة موضوع العلاقات الجيدة بمعدل تكرارات 17.

أولًا: المساعدة والتعاون

بعد البحث في الأمور الواجب الالتزام بها تجاه الأفراد (الطلاب - الزملاء - أولياء

الأمور)، ظهرت مواضيع فرعية عبارة عن أمور مختلفة وقيم إنسانية يجب على المعلم الالتزام بها، أول موضوع كان المساعدة والتعاون، كان معدل تكرارها في الوثائق (38) مرة، في عبارات مختلفة هي: (مساعدة الطلاب، مساعدة المعلمين الجدد، المساعدة المتبادلة، مساعدة الأهل على حماية حقوقهم وحقوق أطفالهم، التعاون مع المنظمات من أجل تعزيز مصالح الطلاب، التعاون مع التحقيقات المتعلقة بالأخلاقيات، التعاون مع الزملاء، العمل مع أولياء الأمور من أجل مصلحة التلاميذ، العمل بطريقة تعاونية مع التلاميذ لتلبية احتياجاتهم، التعاون مع الأقسام القانونية حسب الاقتضاء، تشجيع الطلاب على التعاون، التعاون مع المسؤولين عن التلميذ، إشراك الأهل في صنع القرار بخصوص أطفالهم).

وفيما يلي شرح تفصيلي لكل صفة فرعية تنتمي تحت صفة المساعدة والتعاون كما هو موضح في الجدول (22).

الجدول رقم (22): الصفات الفرعية التي تنتمي تحت صفة المساعدة والتعاون

م	الصفة الفرعية	التكرار	الوثيقة	العبارة
1	التعاون مع الزملاء	12	2	- على المعلم التعاون مع الزملاء بطريقة تدعم الإنجاز الأكاديمي والأهداف ذات الصلة التي تعزز المصالح الفضلى للطلاب.
			4	- على المعلم التعاون مع الزملاء. - إقامة علاقة مهنية إيجابية عن طريق تطوير علاقات مهنية فعالة مع الزملاء.
			5	- على المعلم التعاون مع الزملاء عن طريق تقاسم المسؤولية لفهم ما هو معروف. - يتعاون المعلم مع الزملاء وغيرهم من المهنيين في خدمة الطالب.
			7	- على المعلمين العمل والتعاون مع زملاء التدريس والطلاب المعلمين لمصلحة العمل، والمحافظة على أعلى جودة من الخبرات التعليمية للطلاب.
			10	- على المعلم التعاون داخل مجتمع التعليم.
			12	- على المعلم العمل بالتعاون والتعاضد مع الزملاء لتحقيق أفضل مصالح التعليم. - على المعلم العمل بالتعاضد مع الزملاء لتحقيق أفضل مصالح التعليم.
			14	- على المعلم العمل التعاوني مع الزملاء. - العمل بشكل جماعي لتطوير المدارس.
			15	- على المعلم التعاون ومساعدة الزملاء في النمو المهني من خلال تبادل الأفكار والمعلومات.

م	الصفة الفرعية	التكرار	الوثيقة	العبارة
2	مساعدة الطلاب	8	1 2 3 5 6	- يجب أن يسعى المعلم إلى مساعدة كل طالب على إدراك إمكاناته كعضو جدير وفعال في المجتمع. - على المعلم مساعدة الطلاب عن طريق زيادة قدرة الطلاب على الوصول إلى المناهج والأنشطة والموارد؛ من أجل توفير تجربة تعليمية عالية الجودة ومنصفة. - على المعلم مساعدة الطلاب عن طريق تقديم المشورة والانضباط لهم. - على المعلمين مساعدة الطلاب على معرفة المزيد حول تراثهم الثقافي ومسؤولياتهم المدنية والاجتماعية. - على المعلم أن يساعد الطلاب. - أن يسعى إلى مساعدة كل طالب على أن يمنح نفسه القدرة أن يكون عضوًا فعالًا في المجتمع. - مساعدتهم على تحديد قيمهم، وبناء قدراتهم، واحترامهم للذات.
			10	- على المعلم مساعدة الطلاب على فهم وجهات النظر المختلفة والخبرات، والتطوير الإيجابي للعلاقات، سواء داخل المؤسسة التعليمية أو داخل المجتمع المحلي.
3	العمل مع أولياء الأمور من أجل مصلحة التلاميذ	6	4	- على المعلمين العمل مع أولياء الأمور من أجل مصلحة تلاميذهم. - التواصل الفعال معهم فيما يتعلق بإنجازات التلاميذ.
			7	- على المعلم العمل بطريقة تعاونية مع أولياء الأمور والطلاب حسب الاقتضاء للسعي إلى تلبية احتياجات التلاميذ بشكل فعال.
			8	- على المعلم العمل مع أولياء الأمور لمصلحة الطالب.
			9	- على المعلم العمل مع أولياء الأمور ومقدمي الرعاية من أجل مصلحتهم.
			15	- على المعلم أن يسعى إلى إقامة علاقة ودية وتعاونية مع الأهل، وتزويدهم بالمعلومات التي تخدم مصالح أبنائهم.
4	مساعدة المعلمين الجدد	3	2	- على المعلم التأكد من إعداد وتوجيه المعلمين الذين يتم تعيينهم للمشاركة كموجهين ومساعدين للمعلمين الجدد.
			5	- على المعلم مساعدة وإعداد المعلمين الجدد والتطوير المهني لجميع الموظفين.
			14	- على المعلم مساعدة المعلمين الجدد.

م	الصفة الفرعية	التكرار	الوثيقة	العبارة
5	التعاون مع المنظمات من أجل تعزيز مصالح الطلاب	3	2 9 13	- على المعلم التعاون مع الوكالات المجتمعية والمنظمات والأفراد من أجل تعزيز مصالح الطلاب. - على المعلم التعاون مع مقدمي الرعاية للمتعلم والمسؤولين عن التعليم والمنظمات؛ حيث تشمل الخبراء في قطاع الرعاية الاجتماعية والصحية والسلطات، والعديد من الشركاء الآخرين، والهدف من هذا التعاون هو دعم التعلم والتطوير، وتوسيع فرص التعلم. - على المعلم التعاون مع المنظمات والشركاء في العملية التعليمية.
6	المساعدة المتبادلة	1	9	- على المعلم المساعدة المتبادلة مع زملائه في مجتمع العمل.
7	مساعدة الأهل على حماية حقوقهم وحقوق أطفالهم	1	6	- على المعلم مساعدة الأهل على حماية حقوقهم البدنية والأكاديمية وحقوق أطفالهم.
8	التعاون مع التحقيقات المتعلقة بالأخلاقيات	1	2	- على المعلم التعاون بشكل كامل مع التحقيقات والإجراءات المتعلقة بالأخلاقيات.
9	العمل بطريقة تعاونية مع التلاميذ لتلبية احتياجاتهم	1	7	- على المعلم أن يسعى إلى تلبية احتياجات التلاميذ والعمل التعاوني والجماعي حسب الاقتضاء.
10	التعاون مع الأقسام القانونية حسب الاقتضاء	1	7	- على المعلم العمل مع المفتشية لقسم التربية وغيرها من الأقسام القانونية حسب الاقتضاء.
11	تشجيع الطلاب على التعاون	1	9	- على المعلمين تشجيع طلابهم على التعاون، وأن يصبحوا أعضاء جيدين في المجتمع.
12	التعاون مع المسؤولين عن التلميذ	1	9	- على المعلم أن يعمل بالتعاون مع البالغين المسؤولين عن الطفل.
13	إشراك الأهل في صنع القرار بخصوص أطفالهم	1	14	- على المعلم أن يسعى في إشراك الوالدين/الأوصياء في صنع القرار حول رعاية وتعليم أطفالهم.

يلاحظ من الجدول أن الأمر الفرعي الأكثر تكراراً من موضوع المساعدة والتعاون هو موضوع التعاون مع الزملاء؛ حيث كان معدل تكراره (12) مرة، ويليه موضوع مساعدة الطلاب؛ حيث كان معدل تكراره في الوثائق (8) مرات.

ثانيًا: التحفيز والتشجيع

كان الموضوع الثاني في الأمور الواجب على المعلم الالتزام بها تجاه الأفراد (الطلاب- الزملاء- أولياء الأمور) هو التحفيز والتشجيع، وكان معدل تكراره في

الوثائق (20) مرة، في عبارات مختلفة هي: (تشجيع التلاميذ، تشجيع ودعم الزملاء، التحفيز، عدم الكبح، عدم قمع أو تشويه الموضوع، حرية رأي الطالب، عدم إعاقة تقدم الطالب). وفيما يلي شرح تفصيلي لكل صفة فرعية تنتمي تحت صفة التحفيز والتشجيع كما هو موضح في الجدول (23).

الجدول رقم (23): الصفات الفرعية التي تنتمي تحت صفة التحفيز والتشجيع

م	الصفة الفرعية	التكرار	الوثيقة	العبارة
1	تشجيع التلاميذ	7	4 5 6 13 14	- على المعلم تشجيع التلاميذ دائمًا على اتخاذ موقف مسؤول وواع في العمل الخاص والدراسة. - على المعلم إشْراك التلاميذ في الأنشطة التي تشجعهم وتحفزهم. - تشجيعهم على التعلم. - تشجيعهم على أن يصبحوا نشيطين وفضوليين ومتفوقين. - على المعلم تشجيع التلاميذ على التطور الجسدي والنفسي لتحقيق توقعات المجتمع من المهنة. - على المعلمين تشجيع الطلاب على التفكير النقدي والعمل. - على المعلمين تشجيع التلاميذ على التفكير بشكل جدي.
2	التحفيز	4	1 6 7	- على المعلم تحفيز روح البحث واكتساب المعرفة والفهم لدى الطلاب. - على المعلم تحفيز الطلاب. - على المعلمين تحفيز الطلاب. - تحفيزهم على الممارسة والتعلم.
3	حرية رأي الطالب	3	1 6 9	- يجب على المعلم ألاَّ يحرم الطالب من الوصول إلى وجهات نظر مختلفة وحرية رأي الطالب. - على المعلمين تبنِّي -قدر الإمكان- وجهة نظر موضوعية في مناقشة المسائل المثيرة للجدل مع الطلاب. - على المعلم أن يضمن احترام وجهات نظر المتعلمين وآرائهم.
4	عدم قمع أو تشويه الموضوع	2	2 8	- لا يجوز للمعلم قمع أو تشويه الموضوع عمدًا. - على المعلم ألاَّ يشوه أو يسيء إلى الموضوع أو القضايا التعليمية.
5	عدم إعاقة تقدم الطالب	2	1 5	- على المعلم عدم إعاقة تقدم الطالب. - على المعلمين عدم إعاقة تقدم الطلاب وتعزيز تطويرهم.

م	الصفة الفرعية	التكرار	الوثيقة	العبارة
6	تشجيع ودعم الزملاء	1	5	- على المعلم أن يشجع ويدعم زملاءه المعلمين لبناء معايير عالية والحفاظ عليها.
7	عدم الكبح	1	1	- على المعلم ألاَّ يكبح الطالب من العمل المستقل في السعي نحو التعلم.

يلاحظ من الجدول أن الأمر الفرعي الأكثر تكراراً من موضوع التحفيز والتشجيع هو موضوع تشجيع التلاميذ؛ حيث كان معدل تكراره (7) مرات، ويليه موضوع التحفيز؛ حيث كان معدل تكراره في الوثائق (4) مرات.

ثالثًا: العلاقات الجيدة

كان الموضوع الثالث في الأمور الواجب على المعلم الالتزام بها تجاه الأفراد (الطلاب - الزملاء - أولياء الأمور) هو العلاقات الجيدة، وكان معدل تكراره في الوثائق (17) مرة، في عبارات مختلفة هي: (الحفاظ على علاقات جيدة مع التلاميذ، الحفاظ على علاقات جيدة مع الزملاء والإدارة، الحفاظ على علاقات جيدة مع الأهل، الحفاظ على علاقات جيدة).

وفيما يلي شرح تفصيلي لكل صفة فرعية تنتمي تحت صفة العلاقات الجيدة كما هو موضح في الجدول (24).

الجدول رقم (24): الصفات الفرعية التي تنتمي تحت صفة العلاقات الجيدة

م	الصفة الفرعية	التكرار	الوثيقة	العبارة
1	الحفاظ على علاقات جيدة مع التلاميذ	7	4	- على المعلمين الحفاظ على علاقات جيدة مع جميع التلاميذ.
			7	- يجب على المعلمين بناء علاقات جيدة مع التلاميذ مبنية على الثقة.
				- السعي إلى تطوير علاقات إيجابية معهم.
			9	- وفي الوثيقة التاسعة (فنلندا) ذكرت أن بناء الثقة والعلاقات الجيدة مع التلاميذ جزء من عمل المعلم.
			12	- على المعلمين الحفاظ على علاقات جيدة مع جميع التلاميذ.
			14	- على المعلمين تطوير والحفاظ على علاقات جيدة مع المتعلمين.
			15	- على المعلمين أن يدركوا أهمية وجود علاقة مميزة بين المعلم وتلاميذه، ويجب ألاَّ يستغلوا أبدًا هذه العلاقة، ويجب الحفاظ عليها.

م	الصفة الفرعية	التكرار	الوثيقة	العبارة
2	الحفاظ على علاقات جيدة مع الأهل	6	7 12 13 14 15	- يجب على المعلمين بناء علاقات جيدة مع الأهل مبنية على الثقة. - السعي إلى تطوير علاقات إيجابية معهم. - على المعلمين الحفاظ على علاقات جيدة مع العائلات ومقدمي الرعاية. - يجب على المعلم الحفاظ على العلاقات مع الأهل وتطويرها. - على المعلمين إنشاء علاقات جيدة ومفتوحة وصادقة ومحترمة مع الأهل. - يجب أن يسعى المعلم إلى إقامة علاقة ودية وتعاونية مع الأهل.
3	الحفاظ على علاقات جيدة مع الزملاء والإدارة	3	7 12	- يجب على المعلمين بناء علاقات جيدة مع الزملاء وإدارة المدرسة مبنية على الثقة. - السعي إلى تطوير علاقات إيجابية معهم. - على المعلمين الحفاظ على علاقات جيدة مع الزملاء.
4	الحفاظ على علاقات جيدة	1	12	- على المعلمين إنشاء والحفاظ على العلاقات المهنية الجيدة المناسبة.

يلاحظ من الجدول أن الأمر الفرعي الأكثر تكراراً من موضوع العلاقات الجيدة هو موضوع الحفاظ على علاقات جيدة مع التلاميذ؛ حيث كان معدل تكراره (7) مرات، ويليه موضوع الحفاظ على علاقات جيدة مع الأهل؛ حيث كان معدل تكراره في الوثائق (6) مرات.

رابعًا: حماية الطالب

كان الموضوع الرابع في الأمور الواجب على المعلم الالتزام بها تجاه الأفراد (الطلاب - الزملاء - أولياء الأمور) هو حماية الطالب، وكان معدل تكراره في الوثائق (14) مرة، في عبارات مختلفة هي: (حماية الطالب، توفير بيئة سليمة لجميع الطلاب، رعاية وحماية الطلاب، فعل الخير وعدم الضرر، تقديم تقرير في حالة الاشتباه أن الطفل يعاني).

وفيما يلي شرح تفصيلي لكل صفة فرعية تنتمي تحت صفة حماية الطالب كما هو موضح في الجدول (25).

الجدول رقم (25): الصفات الفرعية التي تنتمي تحت صفة حماية الطالب

م	الصفة الفرعية	التكرار	الوثيقة	العبارة
1	توفير بيئة سليمة لجميع الطلاب	6	2 4 6 7 8	- على المعلمين إنشاء والحفاظ على بيئة تعزز السلامة العاطفية والفكرية والجسدية والجنسية لجميع الطلاب. - أكدت أهمية مراعاة الحاجة إلى حماية رفاه التلاميذ. - الحرص على إنشاء بيئة آمنة ومحفزة للتلاميذ. - على المعلمين الحرص على سلامة الطلاب. - أكدت على أهمية ضمان سلامة التلاميذ ورفاهيتهم. - يجب اتخاذ تدابير معقولة لحماية صحة وسلامة الطلاب.
2	حماية الطالب	5	1 2 3	- يجب على المعلم حماية الطالب من الظروف الضارة بالتعلم والصحة والسلامة. - على المعلم حماية الطالب من الظروف الضارة بالتعلم والصحة والسلامة. - حماية الطالب من أي ممارسة تضر، أو من الممكن أن تُلحق الأذى بالطلاب. - الحفاظ على سلامة الطلاب وتعليمهم وصحتهم أمر بالغ الأهمية. - أكدت على أهمية حماية الطالب وحماية حقوقه على نحو فعال في التعليم.
3	رعاية وحماية الطلاب	1	9	- يجب على المعلم أن يعتني بأولئك الذين يحتاجون إلى الرعاية والحماية.
4	فعل الخير وعدم الضرر	1	14	- يجب على المعلم فعل الخير وعدم الإضرار بالآخرين من الطلاب أو الزملاء.
5	تقديم تقرير في حالة الاشتباه أن الطفل يعاني	1	5	- على المعلم الذي لديه سبب للاشتباه في أن الطفل قد عانى من سوء المعاملة، أن يقدم تقريرًا صريحًا عن الإساءة المشبوهة إلى السلطات أو الشخص المناسب.

يلاحظ من الجدول أن الأمر الفرعي الأكثر تكراراً من موضوع حماية الطالب هو توفير بيئة سليمة لجميع الطلاب؛ حيث كان معدل تكراره (6) مرات، ويليه موضوع حماية الطالب؛ حيث كان معدل تكراره في الوثائق (5) مرات.

خامسًا: استخدام التكنولوجيا

كان الموضوع الخامس في الأمور الواجب على المعلم الالتزام بها تجاه الأفراد (الطلاب - الزملاء - أولياء الأمور) هو استخدام التكنولوجيا، وكان معدل تكراره في الوثائق (10) مرات، في عبارات مختلفة هي:

استخدام التكنولوجيا بشكل مسؤول لأغراض التعليم، توضيح قيود تطبيقات التكنولوجيا للزملاء وأولياء الأمور، التعرف على الانتحال ومنعه عند استخدام التكنولوجيا، الالتزام بسياسة استخدام التكنولوجيا في المقاطعة، الانتباه من مشاركة المعلومات الحساسة إلكترونيًا، احترام خصوصية الطلاب على وسائل التواصل الاجتماعي، المحافظة على سرية معلومات الطلاب وسجلاتهم الإلكترونية، عدم انتهاك خصوصية الطلاب عند استخدام التقنيات، الحرص على تكافؤ الفرص في الوصول للتكنولوجيا لجميع الطلاب).

جاءت جميع المواضيع بمعدل تكرار مرة واحدة في نفس الوثيقة، وهي الوثيقة الثانية (ولاية مينيسوتا)؛ حيث تطرقت بشيء من التفصيل لأخلاقيات المعلم المتعلقة باستخدام التكنولوجيا، باستثناء (الانتباه من مشاركة المعلومات الحساسة إلكترونيًا)، فقد كان معدل تكرارها مرتين، بالإضافة إلى وثيقة ولاية مينيسوتا، فقد تم ذكرها كذلك في الوثيقة العاشرة (اسكتلندا).

سادسًا: التفاعل والتواصل

كان الموضوع السادس في الأمور الواجب على المعلم الالتزام بها تجاه الأفراد (الطلاب - الزملاء - أولياء الأمور) هو التفاعل والتواصل، وكان معدل تكراره في الوثائق (8) مرات، في عبارات مختلفة هي: (التفاعل مع الطلاب، التواصل بوضوح واحترام، التواصل مع الأهل بطريقة محترمة، أن يكون متاحًا للتواصل والصداقة).

فيما يلي شرح تفصيلي لكل صفة فرعية تنتمي تحت صفة التفاعل والتواصل كما هو موضح في الجدول (26).

الجدول رقم (26): الصفات الفرعية التي تنتمي تحت صفة التفاعل والتواصل

م	الصفة الفرعية	التكرار	الوثيقة	العبارة
1	التواصل مع الأهل بطريقة محترمة	4	2 6 7 10	- يجب على المعلم التواصل مع أولياء الأمور/الأوصياء في الوقت المناسب وبطريقة محترمة. - على المعلم أن يسعى إلى إقامة علاقات ودية ومحترمة، والتواصل مع الوالدين. - ذكرت أهمية التواصل بفعالية معهم بطريقة مهنية على أساس من الثقة والاحترام. - على المعلم أن يكون محترفًا في علاقاته وتواصله مع الأهل واحترامهم.
2	التفاعل مع الطلاب	2	2 5	- على المعلم التفاعل مع الطلاب بشفافية، وفي الأماكن المناسبة. - ذكرت أنه على المعلم التفاعل مع الطلاب، وأن يفهم الطبيعة التبادلية مع الطلاب.
3	التواصل بوضوح واحترام	1	2	- يجب على المعلم التواصل مع الطلاب بطريقة واضحة ومحترمة.
4	أن يكون متاحًا للتواصل والصداقة.	1	11	- ذكرت أنه على المعلمين أن يكونوا متاحين للتواصل والصداقة.

يلاحظ من الجدول أن الأمر الفرعي الأكثر تكراراً من موضوع التفاعل والتواصل هو موضوع التواصل مع الأهل بطريقة محترمة؛ حيث كان معدل تكراره (4) مرات، ويليه موضوع التفاعل مع الطلاب؛ حيث كان معدل تكراره في الوثائق مرتين.

سابعًا: كرامة من حوله

كان الموضوع السابع في الأمور الواجب على المعلم الالتزام بها تجاه الأفراد (الطلاب- الزملاء - أولياء الأمور) هو كرامة من حوله، وكان معدل تكراره في الوثائق (7) مرات، في عبارات مختلفة هي: (معاملة التلاميذ بكرامة، الحفاظ على كرامة الإنسان، حماية شرف وسمعة وكرامة الأفراد، احترام شرف وكرامة الطلاب).

وفيما يلي شرح تفصيلي لكل صفة فرعية تنتمي تحت صفة كرامة من حوله كما هو موضح في الجدول (27).

الجدول رقم (27): الصفات الفرعية التي تنتمي تحت صفة كرامة من حوله

م	الصفة الفرعية	التكرار	الوثيقة	العبارة
1	الحفاظ على كرامة الإنسان	3	7 8	- على المعلمين الحفاظ على كرامة الإنسان. - تطوير التعليم بطريقة تحترم كرامة الإنسان. - يجب على المعلمين أن يؤمنوا بقيمة وكرامة كل إنسان.
2	احترام شرف وكرامة الطلاب	2	11	- يجب احترام شرف وكرامة الطلاب. - على المعلمين مراعاة طرق التعامل مع الطلاب واحترام شرفهم وكرامتهم.
3	معاملة التلاميذ بكرامة	1	4	- على المعلم معاملة جميع التلاميذ بكرامة.
4	حماية شرف وسمعة وكرامة	1	11	على المعلم عند أداء الواجبات أن يستند إلى النص الدستوري أن الشخص له حقوق، ويجب حماية الشرف والكرامة والسمعة لكل فرد.

يلاحظ من الجدول أن الأمر الفرعي الأكثر تكراراً من موضوع كرامة من حوله هو موضوع الحفاظ على كرامة الإنسان؛ حيث كان معدل تكراره (3) مرات، ويليه موضوع احترام شرف وكرامة الطلاب؛ حيث كان معدل تكراره في الوثائق مرتين.

ثامنًا: الثقة

كان الموضوع الثامن في الأمور الواجب على المعلم الالتزام بها تجاه الأفراد (الطلاب - الزملاء - أولياء الأمور) هو الثقة، وكان معدل تكراره في الوثائق (6) مرات، في عبارة واحدة هي: (الثقة المتبادلة). وفيما يلي شرح تفصيلي لكل صفة فرعية تنتمي تحت صفة الثقة كما هو موضح في الجدول (28).

الجدول رقم (28): الصفات الفرعية التي تنتمي تحت صفة الثقة

م	الصفة الفرعية	التكرار	الوثيقة	العبارة
1	الثقة المتبادلة	6	6 7 9 12 13	- يجب أن تكون الثقة على أساس متبادل. - يجب العمل على إنشاء ثقافة الثقة المتبادلة والحفاظ عليها في المدارس. - الحرص على الثقة المتبادلة مع أولياء الأمور. - أكدت على الثقة المتبادلة بين المعلمين والطلاب. - أكدت على الثقة المتبادلة بين المعلمين والطلاب. - ذكرت أهمية الثقة المتبادلة في العلاقات داخل المدرسة.

يلاحظ من الجدول أن الأمر الفرعي الوحيد من موضوع الثقة هو موضوع الثقة؛ حيث كان معدل تكراره (6) مرات.

تاسعًا: عدم قبول الهدية

كان الموضوع التاسع في الأمور الواجب على المعلم الالتزام بها تجاه الأفراد (الطلاب - الزملاء - أولياء الأمور) هو عدم قبول الهدية، وكان معدل تكراره في الوثائق (6) مرات، في عبارة واحدة هي: (عدم قبول الهدية). وفيما يلي شرح تفصيلي لكل صفة فرعية تنتمي تحت صفة عدم قبول الهدية كما هو موضح في الجدول (29).

الجدول رقم (29): الصفات الفرعية التي تنتمي تحت صفة عدم قبول الهدية

م	الصفة الفرعية	التكرار	الوثيقة	العبارة
1	عدم قبول الهدية	6	1 2 6 8	- عدم قبول الهدية. - عدم قبول الهدية. - عدم قبول الهدية من الطلاب. - عدم قبول الهدية من أولياء الأمور. - عدم قبول الهدية. - عدم قبول المعلم الهدية من الطالب أو ولي الأمر، والتي قد تعوق أو يبدو أنها تضر بالحكم المهني، والنظر في الآثار المترتبة على قبولها.

يلاحظ من الجدول أن الأمر الفرعي الوحيد من موضوع عدم قبول الهدية هو موضوع عدم قبول الهدية؛ حيث كان معدل تكراره (6) مرات.

عاشرًا: خصوصية الآخرين

كان الموضوع العاشر في الأمور الواجب على المعلم الالتزام بها تجاه الأفراد (الطلاب - الزملاء - أولياء الأمور) هو خصوصية الطالب، وكان معدل تكراره في الوثائق (5) مرات، في عبارات مختلفة هي: (احترام خصوصية الطالب، احترام خصوصية الآخرين، عدم التدخل في أمور الآخرين).

وفيما يلي شرح تفصيلي لكل صفة فرعية تنتمي تحت صفة خصوصية الآخرين كما هو موضح في الجدول (30).

الجدول رقم (30): الصفات الفرعية التي تنتمي تحت صفة خصوصية الآخرين

م	الصفة الفرعية	التكرار	الوثيقة	العبارة
1	احترام خصوصية الآخرين	2	7 14	- أكدت أنه يجب على المعلم احترام خصوصية الآخرين، وسرية المعلومات المكتسبة من الممارسة المهنية، ما لم تكن هناك حتمية قانونية تتطلب الكشف عن بعض المعلومات. - أكدت أنه يجب على المعلم احترام خصوصية الآخرين.
2	احترام خصوصية الطالب	2	2 6	- أكدت أنه يجب على المعلم احترام خصوصية الطلاب ووثائقهم ومعلوماتهم التي حصلوا عليها أثناء الممارسة المهنية. - يجب على المعلم احترام تفرُّد وخصائص كل طالب ومعلوماته الشخصية.
3	عدم التدخل في أمور الآخرين	1	8	- يجب عدم التدخل في ممارسة الحقوق والمسؤوليات السياسية والمواطنة للآخرين.

يلاحظ من الجدول أن الأمر الفرعي الأكثر تكراراً من موضوع خصوصية الآخرين هو موضوع احترام خصوصية الآخرين، وموضوع احترام خصوصية الطالب؛ حيث كان معدل تكرارهما مرتين، ويليهما موضوع عدم التدخل في أمور الآخرين؛ حيث كان معدل تكراره في الوثائق مرة واحدة.

الحادي عشر: الحدود مع الطلاب

كان الموضوع الحادي عشر في الأمور الواجب على المعلم الالتزام بها تجاه الأفراد (الطلاب - الزملاء - أولياء الأمور) هو الحدود مع الطلاب، وكان معدل تكراره في الوثائق (5) مرات، في عبارات مختلفة هي: (الحفاظ على الحدود مع الطلاب لصحتهم وسلامتهم، ومنع العلاقات الرومانسية والجنسية مع الطلاب).

وفيما يلي شرح تفصيلي لكل صفة فرعية تنتمي تحت صفة الحدود مع الطلاب كما هو موضح في الجدول (31).

الجدول رقم (31): الصفات الفرعية التي تنتمي تحت صفة الحدود مع الطلاب

م	الصفة الفرعية	التكرار	الوثيقة	العبارة
1	الحفاظ على الحدود مع الطلاب لصحتهم وسلامتهم	3	2 10	- يجب الحفاظ على الحدود اللفظية والجسدية والعاطفية والاجتماعية المناسبة. - المشاركة في الاتصال الجسدي مع الطالب فقط عندما يكون هناك غرض محدد بوضوح يفيد الطالب، ويحافظ على سلامته. - يجب على المعلم الحفاظ على الحدود مع الطلاب للحفاظ على سمعته كمدرس للطالب.
2	منع العلاقات الرومانسية والجنسية مع الطلاب	2	2 8	- على المعلم الاعتراف أنه لا توجد ظروف تسمح للمعلمين بالانخراط في علاقات رومانسية أو جنسية مع الطلاب. - يجب الحفاظ على النهج المهني؛ حيث إنه يجب عدم الانخراط بأي سلوك رومانسي مع الطالب مع أو بدون موافقة.

يلاحظ من الجدول أن الأمر الفرعي الأكثر تكراراً من موضوع الحدود مع الطلاب هو موضوع الحفاظ على الحدود مع الطلاب لصحتهم وسلامتهم؛ حيث كان معدل تكراره (3) مرات، ويليه موضوع منع العلاقات الرومانسية والجنسية مع الطلاب؛ حيث كان معدل تكراره في الوثائق مرتين.

الثاني عشر: الدعم الإيجابي

كان الموضوع الثاني عشر في الأمور الواجب على المعلم الالتزام بها تجاه الأفراد (الطلاب - الزملاء - أولياء الأمور) هو الدعم الإيجابي، وكان معدل تكراره في الوثائق (4) مرات، في عبارات مختلفة هي: (دعم القرارات الإيجابية للتعليم، تعزيز السلوك والمواقف الإيجابية من التلاميذ، الدعم، العمل في مصلحة التلاميذ).

1. **دعم القرارات الإيجابية للتعليم**

جاءت العبارة بمعدل تكرار مرة واحدة، ظهرت في الوثيقة الثانية (ولاية مينيسوتا)؛ حيث أكدت أنه على المعلم دعم القرارات التي تؤثر بشكل إيجابي على: التعليم، والتعلم، والقيادة التعليمية، وخدمات الطلاب.

2. **تعزيز السلوك والمواقف الإيجابية من التلاميذ**

جاءت العبارة بمعدل تكرار مرة واحدة، ظهرت في الوثيقة الرابعة (بريطانيا)؛ حيث أكدت أن على المعلم تعزيز السلوك والمواقف الإيجابية من التلاميذ باستمرار.

3. **الدعم**

جاءت العبارة بمعدل تكرار مرة واحدة، ظهرت في الوثيقة التاسعة (فنلندا)؛ حيث أكدت أن على المعلم الحرص على المبادئ الأساسية في مجتمع العمل، ومنها: الحرص على الدعم للطلاب والزملاء.

4. **العمل في مصلحة التلاميذ.**

جاءت العبارة بمعدل تكرار مرة واحدة، ظهرت في الوثيقة السابعة (إيرلندا)؛ حيث أكدت أن على المعلم العمل في مصلحة التلاميذ.

الثالث عشر: توجيه التلاميذ

كان الموضوع الثالث عشر في الأمور الواجب على المعلم الالتزام بها تجاه الأفراد (الطلاب - الزملاء - أولياء الأمور) هو: توجيه التلاميذ، وكان معدل تكراره في الوثائق (4) مرات، في عبارات مختلفة، وهي: (توجيه التلاميذ، التقييم بشكل بنَّاء). وفيما يلي شرح تفصيلي لكل صفة فرعية تنتمي تحت صفة توجيه التلاميذ كما هو موضح في الجدول (32).

الجدول رقم (32): الصفات الفرعية التي تنتمي تحت صفة توجيه التلاميذ

م	الصفة الفرعية	التكرار	الوثيقة	العبارة
1	توجيه التلاميذ	2	4 7	- أكدت أنه على المعلم توجيه التلاميذ للتفكير في التقدم الذي أحرزوه وتطورهم. - على المعلم أن يقدم المشورة والتوجيه للتلاميذ.
2	التقييم بشكل بنَّاء	2	6 7	- أكدت على المعلم تقييم الطلاب بشكل بنَّاء. - أكدت على المعلم كذلك تقييم التلاميذ بشكل بنَّاء.

يلاحظ من الجدول أن الأمر الفرعي الأكثر تكراراً من موضوع توجيه التلاميذ هو موضوع توجيه التلاميذ، وموضوع التقييم بشكل بناء؛ حيث كان معدل التكرار مرتين.

الرابع عشر: الأديان المختلفة

كان الموضوع الرابع عشر في الأمور الواجب على المعلم الالتزام بها تجاه الأفراد (الطلاب - الزملاء - أولياء الأمور) هو الأديان المختلفة، وكان معدل تكراره في الوثائق (3) مرات، في عبارة واحدة هي: (مراعاة الأديان المختلفة). وفيما يلي شرح تفصيلي لكل صفة فرعية تنتمي تحت صفة الأديان المختلفة كما هو موضح في الجدول (33).

الجدول رقم (33): الصفات الفرعية التي تنتمي تحت صفة الأديان المختلفة

م	الصفة الفرعية	التكرار	الوثيقة	العبارة
1	مراعاة الأديان المختلفة	3	4 7 11	- أكدت على مراعاة الأديان المختلفة والتسامح معهم. - أكدت على مراعاة الأديان المختلفة والمساواة بينهم. - أكدت على مراعاة الأديان المختلفة وعدم التمييز بينهم.

مما يلاحظ من الجدول أن الأمر الفرعي الوحيد من موضوع الأديان المختلفة هو موضوع مراعاة الأديان المختلفة؛ حيث كان معدل تكراره (3) مرات.

الخامس عشر: الحرية والديمقراطية

كان الموضوع الخامس عشر في الأمور الواجب على المعلم الالتزام بها تجاه الأفراد (الطلاب - الزملاء - أولياء الأمور) هو الحرية والديمقراطية وكان معدل تكراره في الوثائق (3) في عبارات مختلفة هي: (الحرية والديمقراطية، تعزيز الديمقراطية واحترام الآخرين عند الطلاب). وفيما يلي شرح تفصيلي لكل صفة فرعية تنتمي تحت صفة الحرية والديمقراطية كما هو موضح في الجدول (34).

الجدول رقم (34): الصفات الفرعية التي تنتمي تحت صفة الحرية والديموقراطية

م	الصفة الفرعية	التكرار	الوثيقة	العبارة
1	الحرية والديمقراطية	2	8 14	- أكدت على أهمية الحرية والديمقراطية في المجتمع. - أكدت على أهمية الحرية والديمقراطية في المجتمع.
2	تعزيز الديمقراطية واحترام الآخرين عند الطلاب	1	6	- أكدت على المعلم أهمية تعزيز الديمقراطية واحترام الآخرين عند الطلاب.

مما يلاحظ من الجدول أن الأمر الفرعي الأكثر تكراراً من موضوع الحرية والديمقراطية هو موضوع الحرية والديمقراطية؛ حيث كان معدل تكراره مرتين، ويليه موضوع تعزيز الديمقراطية واحترام الآخرين عند الطلاب؛ حيث كان معدل تكراره في الوثائق مرة واحدة.

السادس عشر: التعزيز

كان الموضوع السادس عشر في الأمور الواجب على المعلم الالتزام بها تجاه الأفراد (الطلاب - الزملاء - أولياء الأمور) هو التعزيز، وكان معدل تكراره في الوثائق (2)، في عبارات مختلفة هي: (تعزيز السلوك الجيد، تعزيز تعليم التلاميذ).

1. **تعزيز السلوك الجيد**

جاءت العبارة بمعدل تكرار مرة واحدة، ظهرت في الوثيقة الرابعة (بريطانيا)؛ حيث أكدت على أهمية أن يقوم المعلم بتعزيز السلوك الجيد عند الطلاب.

2. **تعزيز تعليم التلاميذ**

جاءت العبارة بمعدل تكرار مرة واحدة، ظهرت في الوثيقة العاشرة (إسكتلندا)؛ حيث نبهت المعلم إلى أهمية تعزيز تعليم التلاميذ.

السابع عشر: الفروق الفردية بين الطلاب

كان الموضوع السابع عشر في الأمور الواجب على المعلم الالتزام بها تجاه الأفراد (الطلاب - الزملاء - أولياء الأمور) هو الفروق الفردية بين الطلاب، وكان معدل تكراره في الوثائق (2)، في عبارات مختلفة هي: (معالجة الفروق بين الطلاب، مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب).

1. **معالجة الفروق بين الطلاب**

جاءت العبارة بمعدل تكرار مرة واحدة، ظهرت في الوثيقة الخامسة (ولاية نيويورك)؛ حيث ذكرت أنه على المعلم معالجة الفروق بين الطلاب عن طريق استخدام الاستراتيجيات والتقييمات.

2. **مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب**

جاءت العبارة بمعدل تكرار مرة واحدة، ظهرت في الوثيقة السادسة (هونج كونج)؛ حيث ذكرت أهمية مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب أثناء التدريس.

الثامن عشر: علاقات المعلم الشخصية

كان الموضوع الثامن عشر في الأمور الواجب على المعلم الالتزام بها تجاه الأفراد (الطلاب - الزملاء - أولياء الأمور) هو علاقات المعلم الشخصية، وكان معدل تكراره في الوثائق (1) في عبارة واحدة وهي: (النظر في آثار العلاقة الشخصية للمعلم بمن حوله).

جاءت عبارة النظر في آثار العلاقة الشخصية للمعلم بمن حوله بمعدل تكرار مرة واحدة، ظهرت في الوثيقة الثانية (ولاية مينيسوتا)؛ حيث أكدت أهمية النظر في الآثار المحتملة للانخراط في علاقة شخصية أو مهنية مع الآباء والأوصياء والمعلمين الطلاب والزملاء والمشرفين.

السؤال الثالث: كيف يجب على المعلم التعامل مع الأنشطة والمنظمات التعليمية؟

نتائج تحليل الوثائق أظهرت وجود العديد من الأمور التي يجب على المعلم الالتزام بها عند التعامل مع الأنشطة والمنظمات التعليمية، وقد تم توزيع هذه الأمور على مواضيع رئيسية وأخرى فرعية، والجدول رقم (35) يوضح ذلك.

الجدول رقم (35): نتائج تحليل الوثائق المتعلقة بالسؤال الثالث من الدراسة

الموضوع الرئيسي	ما يشمل عليه من مواضيع	التكرار
1- شرف وكرامة المهنة	83 - الحفاظ على شرف وكرامة التدريس 105- الامتناع عن النشاط الذي يضر صورة المهنة 157- أن يقدر وظيفته.	9 \\\\\\\\\
2- المشاركة في القضايا التعليمية	37- المشاركة باحترام في القضايا التعليمية 39- المشاركة بنشاط في المنظمات التعليمية 80- تنفيذ الأنشطة وفق القوانين	4 \\\\
3- أداء المهنة	29- الحرص على الصحة السليمة اللازمة للأداء 134- عدم ممارسة المهنة وهو تحت تأثير أي مادة تعيق اللياقة البدنية للتدريس	3 \\\
4- ذوو الإعاقة	164- مراعاة ذوي الإعاقة 165- التفاعل مع المنظمات الطبية لذوي الإعاقة	2 \\
5- سمعة المدرسة	79- الحفاظ على سمعة المدرسة 168- تجنب النزاعات التي تُضِر بالأنشطة التعليمية	2 \\
6- الممتلكات والمرافق	66- الحرص على الممتلكات والمرافق والموارد	1 \
7- وجهات نظر المعلم	148- التمييز بين وجهات النظر الشخصية وآراء وكالة التعليم	1 \

التعامل مع الأنشطة والمنظمات التعليمية

من خلال تحليل الوثائق، برزت 7 مواضيع رئيسية تختص بالتعامل مع الأنشطة والمنظمات التعليمية، كان معدل تكرارها هو (22)؛ حيث جاء موضوع شرف وكرامة المهنة في المرتبة الأولى بمعدل تكرارات بلغت 9، ثم جاء بعدها موضوع المشاركة في

القضايا التعليمية في المرتبة الثانية بمعدل تكرارات بلغت 4، وجاء في المرتبة الثالثة موضوع أداء المهنة بمعدل تكرارات 3.

أولًا: شرف وكرامة المهنة

كان الموضوع الأول في التعامل مع الأنشطة والمنظمات التعليمية هو شرف وكرامة المهنة، وكان معدل تكراره في الوثائق (9) مرات، في عبارات مختلفة هي: (الحفاظ على شرف وكرامة التدريس، الامتناع عن النشاط الذي يضر صورة المهنة، أن يقدر وظيفته). وفيما يلي شرح تفصيلي لكل صفة فرعية تنتمي تحت موضوع صفة شرف وكرامة المهنة كما هو موضح في الجدول (36).

الجدول رقم (36): الصفات الفرعية التي تنتمي تحت موضوع صفة شرف وكرامة المهنة

م	الصفة الفرعية	التكرار	الوثيقة	العبارة
1	الحفاظ على شرف وكرامة التدريس	7	3	- على المعلم العمل على المستوى المهني، والحفاظ على شرف وكرامة التدريس.
			4	- على المعلمين الحفاظ على شرف وكرامة التدريس عن طريق دعم الثقة العامة في المهنة، والحفاظ على مستويات عالية من الأخلاق والسلوك.
			6	- على المعلم أن يسعى جاهدًا للحفاظ على شرف وكرامة وأخلاقيات التعليم.
			7	- على المعلمين الحفاظ على شرف وكرامة التدريس، والتمسك بسمعة ومكانة المهنة.
			8	- على المعلمين أن يمثلوا السلوكيات التي تحافظ على كرامة ونزاهة المهنة.
			10	- نبهت المعلمين أن يضعوا باعتبارهم أن لديهم السمعة المهنية التي يجب الحفاظ عليها.
			13	- يجب على المعلمين التمسك بكرامة وشرف المهنة والحفاظ عليها.
2	الامتناع عن النشاط الذي يضر صورة المهنة	1	6	- على المعلم الامتناع عن النشاط الذي يضر صورة المهنة.
3	أن يقدر وظيفته	1	9	- على جميع المعلمين أن يقدروا وظيفتهم.

يلاحظ من الجدول أن الأمر الفرعي الأكثر تكراراً من موضوع شرف وكرامة المهنة هو موضوع الحفاظ على شرف وكرامة التدريس؛ حيث كان معدل تكراره (7) مرات، ويليه موضوع الامتناع عن النشاط الذي يضر صورة المهنة، وموضوع أن يقدر وظيفته؛ حيث كان معدل تكرارها في الوثائق مرة واحدة.

ثانيًا: المشاركة في القضايا التعليمية

كان الموضوع الثاني في التعامل مع الأنشطة والمنظمات التعليمية هو المشاركة في القضايا التعليمية، وكان معدل تكراره في الوثائق (4) مرات، في عبارات مختلفة هي: (المشاركة باحترام في القضايا التعليمية، المشاركة بنشاط في المنظمات التعليمية، تنفيذ الأنشطة وفق القوانين). وفيما يلي شرح تفصيلي لكل صفة فرعية تنتمي تحت موضوع المشاركة في القضايا التعليمية كما هو موضح في الجدول (37).

الجدول رقم (37): الصفات الفرعية التي تنتمي تحت موضوع المشاركة في القضايا التعليمية

م	الصفة الفرعية	التكرار	الوثيقة	العبارة
1	المشاركة باحترام في القضايا التعليمية	2	2 5	- على المعلم الانخراط في خطاب محترم فيما يتعلق بالقضايا التعليمية. - على المعلمين المشاركة باحترام في القضايا التعليمية.
2	المشاركة بنشاط في المنظمات التعليمية	1	2	- على المعلم المشاركة بنشاط في المنظمات والجمعيات التعليمية والمهنية.
3	تنفيذ الأنشطة وفق القوانين	1	3	- على المعلم تنفيذ الأنشطة وفق القوانين واللوائح التي تنظمها المدرسة.

يلاحظ من الجدول أن الأمر الفرعي الأكثر تكراراً من موضوع المشاركة في القضايا التعليمية هو موضوع المشاركة باحترام في القضايا التعليمية؛ حيث كان معدل تكراره مرتين، ويليه موضوع المشاركة بنشاط في المنظمات التعليمية، وموضوع تنفيذ الأنشطة وفق القوانين؛ حيث كان معدل تكراره في الوثائق مرة واحدة.

ثالثًا: أداء المهنة

كان الموضوع الثالث في التعامل مع الأنشطة والمنظمات التعليمية هو أداء المهنة، وكان معدل تكراره في الوثائق (3) مرات، في عبارات مختلفة هي: (الحرص على الصحة السليمة اللازمة للأداء، عدم ممارسة المهنة وهو تحت تأثير أي مادة تعيق اللياقة البدنية للتدريس).

وفيما يلي شرح تفصيلي لكل صفة فرعية تنتمي تحت موضوع أداء المهنة كما هو موضح في الجدول (38).

الجدول رقم (38): الصفات الفرعية التي تنتمي تحت صفة أداء المهنة

م	الصفة الفرعية	التكرار	الوثيقة	العبارة
1	الحرص على الصحة السليمة اللازمة للأداء	2	2	- على المعلم الحرص على صحته العقلية والبدنية والعاطفية السليمة اللازمة لأداء الواجبات وخدمات المهنة. - عليه اتخاذ التدابير المناسبة عندما تتداخل المسائل الشخصية، أو المتعلقة بالصحة مع الواجبات المتعلقة بالعمل، ونبهت أيضًا عليه بالامتناع عن أي نشاط مهني أو شخصي قد يؤدي إلى تقليل فعالية الفرد داخل المجتمع المدرسي.
2	عدم ممارسة المهنة وهو تحت تأثير أي مادة تعيق اللياقة البدنية للتدريس	1	7	- شددت أنه على المعلم التأكد من أنه لا يمارس المهنة وهو تحت تأثير أي مادة تعيق اللياقة البدنية للتدريس.

يلاحظ من الجدول أن الأمر الفرعي الأكثر تكراراً من موضوع أداء المهنة هو موضوع الحرص على الصحة السليمة اللازمة للأداء؛ حيث كان معدل تكراره مرتين، ويليه موضوع عدم ممارسة المهنة وهو تحت تأثير أي مادة تعيق اللياقة البدنية للتدريس؛ حيث كان معدل تكراره في الوثائق مرة واحدة.

رابعًا: ذوو الإعاقة

كان الموضوع الرابع في التعامل مع الأنشطة والمنظمات التعليمية هو ذوو الإعاقة، وكان معدل تكراره في الوثائق (2)، في عبارات مختلفة هي: (مراعاة ذوي الإعاقة، التفاعل مع المنظمات الطبية لذوي الإعاقة).

1. مراعاة ذوي الإعاقة

جاءت العبارة بمعدل تكرار مرة واحدة، ظهرت في الوثيقة الحادية عشرة (روسيا)؛ حيث ذكرت أنه على المعلم مراعاة الشروط الخاصة لتعليم الأشخاص ذوي الإعاقة.

2. التفاعل مع المنظمات الطبية لذوي الإعاقة

جاءت العبارة بمعدل تكرار مرة واحدة، ظهرت في الوثيقة الحادية عشرة (روسيا)؛ حيث ذكرت أنه على المعلم التفاعل مع المنظمات الطبية لذوي الإعاقة إذا لزم الأمر.

خامسًا: سمعة المدرسة

كان الموضوع الخامس في التعامل مع الأنشطة والمنظمات التعليمية هو سمعة

المدرسة، وكان معدل تكراره في الوثائق (2)، في عبارات مختلفة هي: (الحفاظ على سمعة المدرسة، تجنب النزاعات التي تضر الأنشطة التعليمية).

1. الحفاظ على سمعة المدرسة

جاءت العبارة بمعدل تكرار مرة واحدة، ظهرت في الوثيقة الثالثة (تايوان)؛ حيث ذكرت أنه على المعلمين الالتزام بعقد التوظيف عن طريق الحفاظ على سمعة المدرسة.

2. تجنب النزاعات التي تُضرّ بالأنشطة التعليمية

جاءت العبارة بمعدل تكرار مرة واحدة، ظهرت في الوثيقة الحادية عشرة (روسيا)؛ حيث نبهت أنه على المعلمين تجنب النزاعات التي تضر بالأنشطة التعليمية.

سادسًا: الممتلكات والمرافق

كان الموضوع السادس في التعامل مع الأنشطة والمنظمات التعليمية هو الممتلكات والمرافق، وكان معدل تكراره في الوثائق (1)، في عبارة واحدة هي: (الحرص على الممتلكات والمرافق والموارد).

جاءت العبارة: "الحرص على الممتلكات والمرافق والموارد" بمعدل تكرار مرة واحدة، ظهرت في الوثيقة الثانية (ولاية مينيسوتا)؛ حيث ذكرت أنه على المعلمين استخدام الممتلكات والمرافق والموارد بحرص وفقًا للسياسات المحلية وقوانين الولايات والقوانين الفيدرالية.

سابعًا: وجهات نظر المعلم

كان الموضوع السابع في التعامل مع الأنشطة والمنظمات التعليمية هو وجهات نظر المعلم، وكان معدل تكراره في الوثائق (1)، في عبارة واحدة هي: (التمييز بين وجهات النظر الشخصية وآراء وكالة التعليم).

جاءت العبارة: "التمييز بين وجهات النظر الشخصية وآراء وكالة التعليم" بمعدل تكرار مرة واحدة، ظهرت في الوثيقة الثامنة (ولاية كنتاكي)؛ حيث ذكرت أنه يجب على المعلم التمييز بين وجهات النظر الشخصية وآراء وكالة التعليم.

السؤال الرابع: كيف يتعامل المعلم مع الأمور القانونية وما يجب عليه الالتزام به؟

نتائج تحليل الوثائق أظهرت وجود العديد من الأمور القانونية، وما يجب على المعلم الالتزام به، وقد تم توزيع هذه الأمور على مواضيع رئيسية وأخرى فرعية، والجدول رقم (39) يوضح ذلك.

الجدول رقم (39): نتائج تحليل الوثائق المتعلقة بالسؤال الرابع من الدراسة

الموضوع الرئيسي	ما يشتمل عليه من مواضيع	التكرار
1- الحرص على سرية البيانات	12- الحرص على سرية بيانات الطلبة 16- الحرص على سرية بيانات الزملاء 19- الحفاظ على سرية بيانات الأفراد.	17 \\\\\\\\\\ \\\\\\\
2- الالتزام بالأمور القانونية وعدم انتهاكها	11- عدم الحصول على ميزات خاصة بطرق غير مشروعة 14- عدم مساعدة غير المؤهلين للتدريس 21- عدم تحقيق الفائدة الشخصية بطرق غير صحيحة 22- عدم تفويض التدريس لغير المرخصين 25- أن يكون مرخصًا بشكل صحيح للتدريس 30- عدم المخالفة 150- عدم استخدام الامتيازات لتحقيق مكاسب، أو الترويج لمرشحين أو أنشطة سياسية حزبية 167- استبعاد المصالح التي تتعارض مع واجبات العمل 180- عدم الانخراط في الأمور الممنوعة قانونيًا	16 \\\\\\\\\\ \\\\\\
3- الالتزام بوثيقة الأخلاق	27- معرفة ودعم القوانين واللوائح 33- الالتزام بوثيقة الأخلاق 32- الالتزام بحل القضايا الأخلاقية والنزاعات 84- المشاركة في الأعمال وفق القوانين واللوائح	11 \\\\\\\\\\ \
4- الحفاظ على الحقوق	57 - الحفاظ على حقوق الأهل 67 - احترام حقوق الملكية الفكرية 145- احترام الحقوق الدستورية للطلاب 153- احترام حقوق الطلاب	
5- الشكاوى وكيفية التعامل معها	34- عدم تشجيع الشكاوى الأخلاقية التافهة للانتقام 142- كيفية التعامل مع الشكاوى 143- عقوبة المخالف	6 \\\\\\
6- المعتقدات والأغراض الشخصية	102- عدم التعبير عن المعتقدات الشخصية 106- عدم الإعلان لغرض والتعزيز له	4 \\\\
7- مقابل مادي	188- لا يقبل المعلم مقابلًا ماديًا لتعليمه.	1 \
8- إجراءات البحوث	45- إجراء البحوث بطرق أخلاقية	1 \

الأمور القانونية

من خلال تحليل الوثائق، برزت 8 مواضيع رئيسية تختص بالأمور القانونية، كان معدل تكرارها هو (58)؛ حيث جاء موضوع الحرص على سرية البيانات في المرتبة الأولى بمعدل تكرارات بلغت 17، ثم جاء بعدها موضوع الالتزام بالأمور القانونية وعدم

انتهاكها في المرتبة الثانية بمعدل تكرارات بلغت 16، وجاء في المرتبة الثالث موضوع الالتزام بوثيقة الأخلاق بمعدل تكرارات 11.

أولًا: الحرص على سرية البيانات

كان الموضوع الأول في التعامل مع الأمور القانونية هو الحرص على سرية البيانات، وكان معدل تكراره في الوثائق (17) مرة، في عبارات مختلفة هي: (الحرص على سرية بيانات الطلبة، الحرص على سرية بيانات الزملاء، الحفاظ على سرية بيانات الأفراد). وفيما يلي شرح تفصيلي لكل صفة فرعية تنتمي تحت موضوع الحرص على سرية البيانات كما هو موضح في الجدول (40).

الجدول رقم (40): الصفات الفرعية التي تنتمي تحت موضوع الحرص سرية البيانات

م	الصفة الفرعية	التكرار	الوثيقة	العبارة
1	الحرص على سرية بيانات الطلبة	10	1	- أكدت أنه على المعلم ألاَّ يكشف عن معلومات الطلاب التي تم الحصول عليها أثناء الخدمة المهنية ما لم يكن الكشف يخدم غرضًا مهنيًا مقنعًا أو مطلوبًا بموجب القانون.
			2	- أكدت أنه على المعلم ألاَّ يكشف عن معلومات الطلاب التي تم الحصول عليها أثناء الخدمة المهنية ما لم يكن الكشف يخدم غرضًا مهنيًا مقنعًا أو مطلوبًا بموجب القانون.
			3	- أكدت أنه على المعلم ألاَّ يكشف عن معلومات الطلاب التي تم الحصول عليها أثناء الخدمة المهنية ما لم يكن الكشف يخدم غرضًا مهنيًا مقنعًا أو مطلوبًا بموجب القانون.
			6	- أكدت أنه على المعلم ألاَّ يكشف عن معلومات الطلاب التي تم الحصول عليها أثناء الخدمة المهنية ما لم يكن الكشف يخدم غرضًا مهنيًا مقنعًا أو مطلوبًا بموجب القانون.
			8	- أكدت أنه على المعلم ألاَّ يكشف عن معلومات الطلاب التي تم الحصول عليها أثناء الخدمة المهنية ما لم يكن الكشف يخدم غرضًا مهنيًا مقنعًا أو مطلوبًا بموجب القانون.
			9	- أكدت أنه على المعلم ألاَّ يكشف عن معلومات الطلاب التي تم الحصول عليها أثناء الخدمة المهنية ما لم يكن الكشف يخدم غرضًا مهنيًا مقنعًا أو مطلوبًا بموجب القانون.
			10	- أكدت أنه على المعلم ألاَّ يكشف عن معلومات الطلاب التي تم الحصول عليها أثناء الخدمة المهنية ما لم يكن الكشف يخدم غرضًا مهنيًا مقنعًا أو مطلوبًا بموجب القانون.

م	الصفة الفرعية	التكرار	الوثيقة	العبارة
			15	- أكدت أنه على المعلم ألاَّ يكشف عن معلومات الطلاب التي تم الحصول عليها أثناء الخدمة المهنية ما لم يكن الكشف يخدم غرضًا مهنيًا مقنعًا أو مطلوبًا بموجب القانون.
2	الحفاظ على سرية بيانات الأفراد	5	2 7 10 11	- أكدت على أهمية الحفاظ على سرية بيانات الأفراد في المجتمع المدرسي وفقًا للقوانين وعدم الإفصاح عنها إلا عندما يقتضي القانون ذلك. - أكدت على أهمية الحفاظ على سرية بيانات الأفراد في المجتمع المدرسي وفقًا للقوانين وعدم الإفصاح عنها إلا عندما يقتضي القانون ذلك. - أكدت على أهمية الحفاظ على سرية بيانات الأفراد في المجتمع المدرسي وفقًا للقوانين وعدم الإفصاح عنها إلا عندما يقتضي القانون ذلك. - أكدت على أهمية الحفاظ على سرية بيانات الأفراد في المجتمع المدرسي وفقًا للقوانين وعدم الإفصاح عنها إلا عندما يقتضي القانون ذلك.
3	الحرص على سرية بيانات الزملاء	2	1 8	- أكدت على عدم الكشف عن معلومات الزملاء التي تم الحصول عليها أثناء الخدمة إلا إذا كان يخدم غرضًا مهنيًا مقنعًا أو مطلوبًا بموجب القانون. - أكدت على عدم الكشف عن معلومات الزملاء التي تم الحصول عليها أثناء الخدمة إلا إذا كان يخدم غرضًا مهنيًا مقنعًا أو مطلوبًا بموجب القانون.

يلاحظ من الجدول أن الأمر الفرعي الأكثر تكراراً من موضوع الحرص على سرية البيانات هو موضوع الحرص على سرية بيانات الطلبة؛ حيث كان معدل تكراره (10) مرات، ويليه موضوع الحفاظ على سرية بيانات الأفراد؛ حيث كان معدل تكراره في الوثائق (5) مرات.

ثانيًا: الالتزام بالأمور القانونية وعدم انتهاكها

كان الموضوع الثاني في التعامل مع الأمور القانونية هو الالتزام بالأمور القانونية وعدم انتهاكها، وكان معدل تكراره في الوثائق (16) مرة، في عبارات مختلفة هي: (عدم الحصول على ميزات خاصة بطرق غير مشروعة، عدم مساعدة غير المؤهلين للتدريس، عدم تحقيق الفائدة الشخصية بطرق غير صحيحة، عدم تفويض التدريس لغير المرخصين، أن يكون مرخصًا بشكل صحيح للتدريس، عدم المخالفة، عدم استخدام الامتيازات لتحقيق مكاسب، أو الترويج لمرشحين، أو أنشطة سياسية حزبية، استبعاد

المصالح التي تتعارض مع واجبات العمل، عدم الانخراط في الأمور الممنوعة قانونيًا). وفيما يلي شرح تفصيلي لكل صفة فرعية تنتمي تحت موضوع الالتزام بالأمور القانونية وعدم انتهاكها كما هو موضح في الجدول (41).

الجدول رقم (41): الصفات الفرعية التي تنتمي تحت موضوع الالتزام بالأمور القانونية وعدم انتهاكها

م	الصفة الفرعية	التكرار	الوثيقة	العبارة
1	عدم مساعدة غير المؤهلين للتدريس	3	1	- عدم مساعدة أي شخص غير مؤهل في التعليم. - عدم مساعدة أي شخص غير مصرح له بالتعليم. - المساعدة في منع ذلك.
2	عدم تحقيق فائدة شخصية بطرق غير صحيحة	3	2 6 8	- نبهت المعلمين ألاَّ يحققوا فائدة شخصية بطرق غير صحيحة وغير مشروعة. - يجب على المعلمين ألاَّ يحققوا فائدة شخصية بطرق غير صحيحة وغير مشروعة. - نبهت المعلمين ألاَّ يحققوا فائدة شخصية بطرق غير صحيحة وغير مشروعة.
3	استبعاد المصالح التي تتعارض مع واجبات العمل	2	11 12	- ذكرت أنه يجب على المعلم استبعاد المصالح التي تتعارض مع واجبات العمل. - ذكرت أنه يجب على المعلم استبعاد المصالح التي تتعارض مع واجبات العمل.
4	عدم تفويض التدريس لغير المرخصين	2	2 6	- شددت على عدم تفويض التدريس لغير المرخصين من قبل الهيئات التعليمية والمنظمات. - عدم تفويض التدريس لغير المرخصين من قبل الهيئات التعليمية والمنظمات.
5	أن يكون مرخصًا بشكل صحيح للتدريس.	2	2	- عدم ممارسة المهنة إلا بعد الحصول على ترخيص صحيح. - عدم ممارسة المهنة إلا بطريقة مشروعة ومرخصة.
6	عدم الحصول على ميزات خاصة بطرق غير مشروعة	1	1	- ذكرت أنه لا يجوز الحصول على ميزات خاصة بطرق غير مشروعة.
7	عدم المخالفة	1	2	- أكدت على تجنب المخالفات في المجتمع المدرسي.
8	عدم استخدام الامتيازات لتحقيق مكاسب، أو الترويج لمرشحين أو أنشطة سياسية	1	8	- شددت على عدم استخدام الامتيازات لتحقيق مكاسب، أو الترويج لمرشحين أو أنشطة سياسية حزبية.

يلاحظ من الجدول أن الأمر الفرعي الأكثر تكراراً من موضوع الالتزام بالأمور القانونية وعدم انتهاكها هو موضوع عدم مساعدة غير المؤهلين للتدريس، وموضوع عدم تحقيق الفائدة الشخصية بطرق غير صحيحة؛ حيث كان معدل تكراره (3) مرات، ويليه موضوع استبعاد المصالح التي تتعارض مع واجبات العمل، وموضوع عدم تفويض التدريس لغير المرخصين، وموضوع أن يكون مرخصًا بشكل صحيح للتدريس؛ حيث كان معدل تكرارها في الوثائق مرتين.

ثالثًا: الالتزام بوثيقة الأخلاق

كان الموضوع الثالث في التعامل مع الأمور القانونية هو الالتزام بوثيقة الأخلاق، وكان معدل تكراره في الوثائق (11) مرة، في عبارات مختلفة هي: (معرفة ودعم القوانين واللوائح، الالتزام بوثيقة الأخلاق، الالتزام بحل القضايا الأخلاقية والنزاعات، المشاركة في الأعمال وفق القوانين واللوائح). وفيما يلي شرح تفصيلي لكل صفة فرعية تنتمي تحت موضوع الالتزام بوثيقة الأخلاق كما هو موضح في الجدول (42).

الجدول رقم (42): الصفات الفرعية التي تنتمي تحت موضوع الالتزام بوثيقة الأخلاق

م	الصفة الفرعية	التكرار	الوثيقة	العبارة
1	الالتزام بوثيقة الأخلاق	5	2 9 11 14	- أكدت أنه على جميع المعلمين المرخصين الالتزام بما جاء بوثيقة الأخلاق والإخلاص لها. - أكدت أنه على جميع المعلمين المرخصين الالتزام بما جاء بوثيقة الأخلاق والإخلاص لها. - يجب على المعلمين الالتزام بما جاء بوثيقة الأخلاق. - يجب على المعلم الالتزام والإخلاص لوثيقة الأخلاق.
2	معرفة ودعم القوانين واللوائح	3	2 4 6	- أكدت أنه على المعلم معرفة ودعم الإجراءات والسياسات والقوانين واللوائح ذات الصلة بالممارسة المهنية بغض النظر عن وجهات النظر الشخصية. - يجب على المعلم معرفة ودعم الإجراءات والسياسات والقوانين واللوائح ذات الصلة بالممارسة المهنية بغض النظر عن وجهات النظر الشخصية. - يجب على المعلم معرفة ودعم الإجراءات والسياسات والقوانين واللوائح ذات الصلة بالممارسة المهنية بغض النظر عن وجهات النظر الشخصية.

م	الصفة الفرعية	التكرار	الوثيقة	العبارة
3	المشاركة في الأعمال وفق القوانين واللوائح	2	3 7	- ذكرت أنه على المعلمين المشاركة في العمل الأكاديمي والإداري للمدرسة، وفي أنشطة التربية الاجتماعية وفق القوانين واللوائح. - ذكرت أنه على المعلم العمل في إطار التشريعات والقوانين واللوائح.
4	الالتزام بحل القضايا الأخلاقية والنزاعات	1	2	- أكدت أنه على المعلم الالتزام بمعالجة ومحاولة حل القضايا الأخلاقية.

يلاحظ من الجدول أن الأمر الفرعي الأكثر تكراراً من موضوع الالتزام هو الالتزام بوثيقة الأخلاق، حيث كان معدل التكرار في الوثائق (5) مرات، وموضوع معرفة ودعم القوانين واللوائح؛ حيث كان معدل التكرار في الوثائق (3) مرات.

رابعًا: الحفاظ على الحقوق

كان الموضوع الرابع في التعامل مع الأمور القانونية هو الحفاظ على الحقوق، وكان معدل تكراره في الوثائق (6) مرات، في عبارات مختلفة هي: (الحفاظ على حقوق الأهل، احترام حقوق الملكية الفكرية، احترام الحقوق الدستورية للطلاب، احترام حقوق الطلاب). وفيما يلي شرح تفصيلي لكل صفة فرعية تنتمي تحت موضوع الحفاظ على الحقوق كما هو موضح في الجدول (43).

الجدول رقم (43): الصفات الفرعية التي تنتمي تحت موضوع الحفاظ على الحقوق

م	الصفة الفرعية	التكرار	الوثيقة	العبارة
1	الحفاظ على حقوق الأهل	2	2 6	- يجب على المعلم الحفاظ على القانونية للوالدين/الأوصياء. - يجب على المعلم احترام وحفظ الحقوق الأبوية.
2	احترام حقوق الطلاب	2	9	- يجب على المعلم احترام حقوق الطلاب. - يجب على المعلم احترام وعدم التعدي على حقوق الطلاب.
3	احترام حقوق الملكية الفكرية	1	2	- نبهت المعلم أنه يجب عليه احترام حقوق الملكية الفكرية مثل خطط الدرس الأصلية، المناهج، ودفتر الدرجات عند تبادل المواد.
4	احترام الحقوق الدستورية للطلاب	1	8	- يجب على المعلمين احترام الحقوق الدستورية لجميع الطلاب.

يلاحظ من الجدول أن الأمر الفرعي الأكثر تكراراً من موضوع الحفاظ على الحقوق هو موضوع الحفاظ على حقوق الأهل وموضوع احترام حقوق الطلاب؛ حيث كان معدل تكرارهما مرتين، ويليهم موضوع احترام حقوق الملكية الفكرية وموضوع احترام الحقوق الدستورية للطلاب؛ حيث كان معدل تكرارهم في الوثائق مرة واحدة.

خامسًا: الشكاوى وكيفية التعامل معها

كان الموضوع الخامس في التعامل مع الأمور القانونية هو الشكاوى وكيفية التعامل معها، وكان معدل تكراره في الوثائق (4) مرات، في عبارات مختلفة هي: (عدم تشجيع الشكاوى الأخلاقية التافهة للانتقام، كيفية التعامل مع الشكاوى، عقوبة المخالف). وفيما يلي شرح تفصيلي لكل صفة فرعية تنتمي تحت موضوع الشكاوى وكيفية التعامل معها كما هو موضح في الجدول (44).

الجدول رقم (44): الصفات الفرعية التي تنتمي تحت موضوع الشكاوى وكيفية التعامل معها

م	الصفة الفرعية	التكرار	الوثيقة	العبارة
1	عقوبة المخالف	2	8 11	- بينت الوثيقة عقوبة من يخالف وثيقة الأخلاق، وهي الإلغاء، أو تعليق شهادة المعلم المشرف في الولاية. - بينت الوثيقة عقوبة من يخالف وثيقة الأخلاق، وهي تطبيق العقوبات التأديبية.
2	عدم تشجيع الشكاوى الأخلاقية التافهة للانتقام	1	2	- يجب على المعلم عدم تشجيع الشكاوى الأخلاقية التافهة للانتقام أو الضرر.
3	كيفية التعامل مع الشكاوى	1	7	- ذكرت توضيحًا بسيطًا للإجراءات التي يجب أن يتخذها المعلم عند التعامل مع الشكاوى.

يلاحظ من الجدول أن الأمر الفرعي الأكثر تكراراً من موضوع الشكاوى وكيفية التعامل معها هو موضوع عقوبة المخالف؛ حيث كان معدل تكراره مرتين، ويليه موضوع عدم تشجيع الشكاوى الأخلاقية التافهة للانتقام وموضوع كيفية التعامل مع الشكاوى؛ حيث كان معدل تكرارهما في الوثائق مرة واحدة.

سادسًا: المعتقدات والأغراض الشخصية

كان الموضوع السادس في التعامل مع الأمور القانونية هو المعتقدات والأغراض الشخصية، وكان معدل تكراره في الوثائق (2)، في عبارات مختلفة هي: (عدم التعبير عن المعتقدات الشخصية، عدم الإعلان لغرض والتعزيز له).

1. **عدم التعبير عن المعتقدات الشخصية**

جاءت العبارة بمعدل تكرار مرة واحدة؛ حيث ظهرت في الوثيقة الرابعة (بريطانيا)؛ حيث ذكرت أنه يجب على المعلم عدم التعبير عن المعتقدات الشخصية بطريقة يستغل فيها ضعف الطلاب، أو يؤدي بهم إلى خرق القانون.

2. **عدم الإعلان لغرض والتعزيز له**

جاءت العبارة بمعدل تكرار مرة واحدة؛ حيث ظهرت في الوثيقة السادسة (هونج كونج): يجب على المعلم عدم الإعلان لغرض والتعزيز له.

سابعًا: المقابل المادي

كان الموضوع السابع في التعامل مع الأمور القانونية هو المقابل المادي، وكان معدل تكراره في الوثائق (1)، في عبارة واحدة هي: (لا يقبل المعلم مقابلًا ماديًا لتعليمه).

جاءت العبارة: "لا يقبل المعلم مقابلًا ماديًا لتعليمه" بمعدل تكرار مرة واحدة، ظهرت في الوثيقة الخامسة عشرة (مقاطعة نيوفاوندلاند ولابرادور)؛ حيث ذكرت أنه يجب على المعلم ألاَّ يقبل أخذ مالٍ مقابل تعليم التلاميذ.

ثامنًا: إجراءات البحوث

كان الموضوع الثامن في التعامل مع الأمور القانونية هو إجراءات البحوث، وكان معدل تكراره في الوثائق (1)، في عبارة واحدة هي: (إجراء البحوث بطرق أخلاقية).

جاءت العبارة: "إجراء البحوث بطرق أخلاقية" بمعدل تكرار مرة واحدة، ظهرت في الوثيقة الثانية (ولاية مينيسوتا)؛ حيث ذكرت أنه يجب على المعلمين إجراء البحوث بطرق أخلاقية ومسؤولة بإذن وإشراف مناسبين.



الفصل السادس

واقع تنفيذ برنامج الاستجابة للتدخل في التعليم العام في الولايات المتحدة الأمريكية (تحليل محتوى)

- المبحث الأول: الاطار العام للدراسة
- المبحث الثاني: إجراءات الدراسة
- المبحث الثالث: عرض النتائج

عايدة زهير الكور

رسالة ماجستير عام ٢٠١٩

إشراف: د. غازي عنيزان الرشيدي

الفصل السادس

واقع تنفيذ برنامج الاستجابة للتدخل في التعليم العام في الولايات المتحدة الأمريكية (تحليل محتوى)

المبحث الأول

الاطار العام للدراسة

المقدمة

إن قضايا التعليم من القضايا المهمة في العالم أجمع، ومن أصعب التحديات التي تواجه الأمم، العمل على تطوير التعليم وإنشاء أجيال واعدة تحقق مستقبلا لبلدانها، فالاستثمار بأبناء المجتمع هو أغلى استثمار تقدمه الحكومات، وقد زاد الاهتمام بالتعليم نتيجة للتطور الهائل الذي يشهده العالم، وتعد قدرة الأفراد على التعليم ذات أهمية بالغة من قبل الحكومات كأساس لتنمية القوى العاملة، وقد زاد تنافس المواطنين نحو التعليم زيادة الاعتقاد أن التعليم هو من أهم الوسائل للوصول إلى مستوى عال ومتقدم في المجتمع، وتعد مشكلة صعوبات التعلم من أهم الموضوعات التربوية التي شغلت التربويين، فهي من المشكلات التي تعيق المدرسة في أداء رسالتها على أكمل وجه، ولها آثار خطيرة على الطلاب، فقد تدفعهم إلى المعاناة والفشل والشعور بالخيبة وتعرضهم إلى سوء التكيف الشخصي والاجتماعي. إن لهذه المشكلة مخاطر على النظام التعليمي حيث تؤدي إلى تعطيل النظام التربوي بسبب رسوب المتأخرين دراسيًا عدة سنوات وتوقع تسربهم خارج المدرسة، لذا بدأ عدد من الحكومات بالاهتمام بتعليم الطلاب ذوي الضعف الأكاديمي والنهوض بمستواهم التعليمي؛ مما دفع بعض الحكومات إلى إدخال تغييرات في سياسة

التعليم للتحسين من مستوى هؤلاء الطلاب الضعاف، ونظرا لعدم اتفاق التربويين على الطريقة الأمثل لمساعدتهم، كان لابد من استخدام برنامج تدخل كأسلوب جديد في التعرف على الطلاب ذوي صعوبات التعلم وتحديد إذا كانوا بالفعل من ذوي صعوبات التعلم، أم لديهم تأخر في التحصيل الدراسي ومساعدتهم قبل تفاقم المشكلة لديهم، وهذا البرنامج قادر على التمييز بين من هم لديهم صعوبات تعلم عن الفئة التي تعاني من ضعف في التحصيل الأكاديمي، وتعتبر صعوبات القراءة جوهر صعوبات التعلم، وأكثرها انتشارا وهي واحدة من أكثر الأسباب التي تجعل الطلاب بحاجة إلى دعم التدخل.

ومن الأساليب التي استخدمتها القوانين التربوية في الكشف عن الطلاب ذوي صعوبات التعلم، برنامج (الاستجابة للتدخل) الذي يطلق عليه (RTI)، وهو برنامج حديث في صعوبات التعلم، يقوم على التحديد والتشخيص المبكر للطلاب ذوي صعوبات التعلم فهو وقائي علاجي قادر على منع الفشل الأكاديمي، من خلال توفير الدعم للطلاب قبل انخفاض مستواهم التعليمي، وتقديم تعليم جيد في بيئة تعليمية، ويعمل على تقليل عدد الطلاب الذين يوضعون في التعليم الخاص، وقد قامت بعض المدارس الأمريكية باستخدام هذا البرنامج وتطبيقه على طلابها، باعتباره يساعد في إنقاذ الطالب من الفشل قبل أن يحدث، بناء على قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA, 2004)

وقد ذكر (Fletcher, et al (2005، أنه برنامج أو خطة تعليمية مركزة تكمّل منهج القراءة القائم، من شأنه أن يعزز مستويات القراءة الحالية للطلاب عندما يكون الطفل يعاني من مشكلة في الإنجاز، فيجب أن يتم تزويده بالتدخل فوراً والبدء في عملية (RTI) وهو الاسم المختصر لنموذج الاستجابة للتدخل، بدلاً من قضاء وقت طويل في اختبارات غير دقيقة لمعدل الذكاء.

وفي أثناء عملية تنفيذ السياسات الجديدة لمساعدة الطلاب الضعاف، واجهت متخذي القرار عدة صعوبات من حيث السياسات اللغوية المتبعة والمناهج وأساليب التدريس وكيفية تأهيل المعلمين مهنيا وإعدادهم لتعليم الطلاب الذين يعانون ضعفا في التحصيل الأكاديمي.

مشكلة الدراسة

بما أن المدرسة هي المؤسسة التربوية الأولى التي يتلقى فيها الطفل تعليمه، كان لابد من الاهتمام المبكر بالطلاب الذين يعانون ضعفا في التحصيل الدراسي، الذي ربما يكون سببه الإهمال أو أن الطالب لم يتلق تعليما كافيا أو عدم كفاءة التدريس أو لأنه من ذوي

صعوبات التعلم، وتعتبر صعوبات القراءة أساس صعوبات التعلم الأكاديمية وأكثرها شيوعا، وتشير معظم الدراسات والبحوث إلى أن صعوبات القراءة تمثل أكثر أنماط صعوبات التعلم الأكاديمية شيوعاً، وأن (80٪) من الطلاب ذوي صعوبات التعلم هم ممن لديهم صعوبات في القراءة. كما أن ضعف الطالب في القراءة يؤثر سلباً على تحصيله في المواد الأخرى (Foorman & Torgesen, 2001).

وقد بينت النتائج لاختبار PIRLSعام (2006) لقياس مدى تقدم الطالب في القراءة، أن تصنيف الكويت في القراءة كان (330)، مع الرغم من وجود محاولات لتحسين القراءة من قبل وزارة التربية في دولة الكويت، مثل الحصص المساندة وحصص التقوية (الرشيدي، 2019)، إلا أنها لم تؤت ثمارها، ونتيجة للاهتمام المتزايد بالنهوض بمستوى الطالب أكاديميا، برز استخدام نموذج الاستجابة للتدخل كنموذج بديل للأسلوب التقليدي المستخدم في الكشف المبكر عن الطلاب ذوي صعوبات التعلم والتفريق بينهم وبين الطلاب ذوي التحصيل المنخفض، وهذا من شأنه أن يعالج قضية تربوية منتشرة على نطاق واسع في المدارس، ويعاني منها العديد من الطلاب، مما يساعد على النهوض بالمجتمع وتحقيق التنمية بكافة مجالاتها.

وتحاول هذه الدراسة التعرف على واقع تنفيذ برنامج الاستجابة للتدخل من أجل الاستفادة منه في مساعدة الطلاب ذوي الضعف القرائي أو ذوي صعوبات التعلم وكيفية تطبيق هذا البرنامج بشكل أكثر كفاءة، لذلك تصبح مشكلة الدراسة هي تسليط الضوء على واقع تنفيذ برنامج الاستجابة للتدخل وآلية تنفيذه.

أسئلة الدراسة

تتمحور أسئلة الدراسة حول ست قضايا هي:

1. ما مفهوم نموذج الاستجابة للتدخل؟
2. ما مستويات نموذج الاستجابة للتدخل؟
3. ما آلية التعامل مع الطلاب الذين يتلقون برنامج الاستجابة للتدخل؟
4. ما آلية تنفيذ برنامج الاستجابة للتدخل؟
5. ما المتطلبات اللازمة لنجاح برنامج الاستجابة للتدخل؟
6. ما التحديات التي تواجه تنفيذ برنامج الاستجابة للتدخل؟

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى:

1. توضيح مفهوم وأهمية نموذج الاستجابة للتدخل.

2. التعرف على آلية وتنفيذ التعامل مع الطلاب الذين يتلقون برنامج الاستجابة للتدخل.

3. التعرف على كيفية مراقبة نجاح التقدم في برنامج الاستجابة للتدخل.

4. الكشف عن تحديات تنفيذ برنامج الاستجابة للتدخل.

أهمية الدراسة

وتأتي أهمية الدراسة الحالية في كونها:

1. تسلط الضوء على برنامج الاستجابة للتدخل الواسع الانتشار في الأنظمة التعليمية المتقدمة حول مساعدة الطلاب الضعاف في مهارات اللغة للتمكن من الكشف المبكر للطلاب الذين يعانون من صعوبات في التعلم.

2. مساعدة المسؤولين عن صعوبات التعلم على التشخيص المبكر للطلاب ذوي صعوبات التعلم.

3. قد تساهم بأن تكون قاعدة معرفية للعديد من الدراسات التي تساعد في إيجاد برامج لمساعدة الطلاب الضعاف.

4. المساعدة في تقليص عدد الطلاب المحولين إلى التعليم الخاص.

حدود الدراسة

التزمت الباحثة في هذه الدراسة بالحدود التالية:

1. حدود زمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني لعام (2018 و2019).

2. حدود موضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على التعرف على واقع تنفيذ برنامج الاستجابة للتدخل في التعليم العام في الولايات المتحدة (تحليل وثائق).

منهج وأداة الدراسة

لقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي في هذه الدراسة، واستخدمت الطريقة النوعية في جمع المعلومات متمثلة بأداة تحليل الوثائق وأسلوب تحليل المحتوى.

مصطلحات الدراسة

التعريف الإجرائي لبرنامج الاستجابة للتدخل: هو منهج علمي يقوم على تحديد أنواع التعليم التي يجب استخدامها مع الطلاب الذين يعانون من صعوبات في التعلم ويتم اكتشافهم مبكرا، ويكون في مدة زمنية طويلة ومستمرة في التنفيذ حتى الوصول إلى تحقيق أكبر قدر من التحصيل الدراسي للطلاب.

المبحث الثاني

إجراءات الدراسة

يحتوي هذا الفصل على الإجراءات التي اتّبعتها الباحثة في هذه الدراسة، من خلال تحديد كل من منهج الدراسة، وعينة الدراسة، وخطوات الدراسة.

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الوثائقي، وهو منهج يقوم بوصف الظاهرة وتحديدها والتعرف على الظروف والممارسات والتقييم والمقارنة، (قنديلجي والسامرائي، 2009).

واعتمدت الدراسة على الطريقة النوعية في جمع وتحليل البيانات.

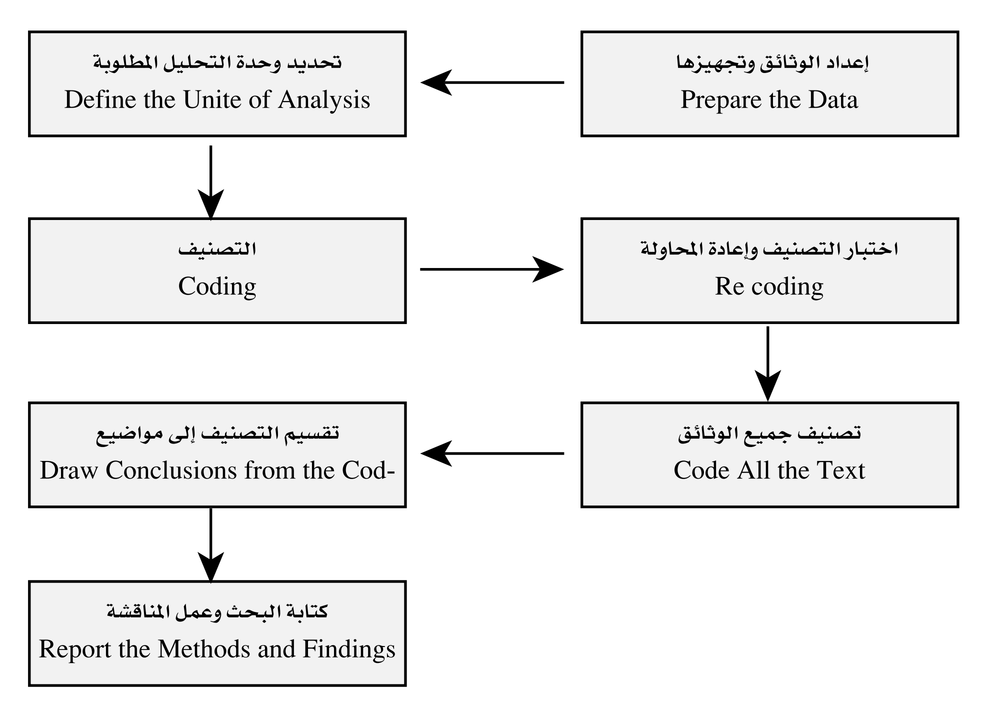
كما اتبعت الباحثة أسلوب تحليل المحتوى (Content Analysis) وهو أحد أساليب المنهج الوصفي، والذي يسمى كذلك بتحليل الوثائق (Document Analysis)، فالوثيقة هي علامة واضحة على ما حدث أو نتج من معلومات مكتوبة من الأفراد والجماعات في سياق ممارساتهم اليومية، كما أن الوثائق لا تنتج عمدا لغرض البحث، لكنها تحدث بشكل طبيعي؛ لتخبرنا بشكل غير مباشر عن المحيط الاجتماعي للناس .(Mogalakwe, 2006)

خطوات تطبيق الدراسة

اتبعت الباحثة مجموعة من الخطوات والإجراءات أثناء عملية تحليل المحتوى التي قامت بها بناء على نموذج (Zhang & Wildemuth, 2005) والنموذج رقم (1) يلخص مجمل الخطوات المتبعة:

أولا: إعداد الوثائق وتجهيزها Prepare the Data

قامت الباحثة بالبحث في الدراسات والوثائق والمؤتمرات والمجلات العلمية التي تناولت عن برنامج الاستجابة للتدخل، حيث بلغ مجمل هذه الوثائق (80 وثيقة) تم اختيار (19) وثيقة واستبعاد الباقي؛ لأنهم عن التدخل العاطفي والاجتماعي والتدخل بمادة الرياضيات والتدخل لذوي الإعاقة، ولكن الدراسة الحالية تنظر بضعف الطلاب أكاديميا في القراءة وكيفية استخدام برنامج الاستجابة للتدخل. وتم إلغاء العديد من هذه الوثائق؛ لقدمها وبعضها لعدم مناسبتها لموضوع البحث الحالي، والجدول التالي يبين الوثائق التي تم حصرها:



نموذج رقم (1) (Zhang & Wildemuth, 2005)

جدول رقم (1) إعداد الوثائق وتجهيزها

العنـــــوان	المـــــؤلف	السنة
Closing the Achievement Gap Series: Part II Response to Intervention (RTI) - Basic Elements, Practical Applications, and Policy Recommendations	Rebecca S. Martínez, Leah M. Nellis, & Kelly A. Prendergast	2006
An Analysis of The Implementation of The Response to Intervention (RTI) Model in A Central California School District	Judy E. Hansen	2011
(RTI) Implementation Processes for Middle Schools	National Center on Response to Intervention	2011
Practitioner Perceptions of Their Implementation of Response to Intervention (RTI)	Yvonne D. Perry	2012

السنة	المــــؤلف	العنــــوان
2012	Dixie Sanger, Corey Friedli, Cindy Brunken, Pamela Snow & Mitzi Ritzman	Educators' Year Long Reactions to the Implementation of a Response to Intervention (RTI) Model
2013	Stephen R. Hooper, Lara-Jeane C. Costa, Matthew McBee, Kathleen L. Anderson, Donna Carlson Yerby, Amy Childress & Sean B. Knuth	A written language intervention for at-risk second grade students: a randomized controlled trial of the process assessment of the learner lesson plans in a tier 2 response-to-intervention (RTI) model
2013	Pamela E. Lowry	Application of the (RTI) Model in Learning Disability Diagnosis: Perceptions of Current Practices by New Jersey Special Education Administrators
2013	Susan Whittaker	Response to Intervention (RTI) Effectiveness in Kindergarten Reading Achievement
2013	Karyn Spann Christian	Teachers' Perceptions of Their (RTI) Skills as They Relate to Assessment, Instruction and Intervention
2015	Stephanie Al Otaiba, Carol M. Connor, Jessica S. Folsom, Jeanne Wanzek, Luana Greulich, Christopher Schatschneider & Richard K. Wagner	To Wait in Tier 1 or Intervene Immediately A Randomized Experiment Examining First Grade Response to Intervention (RTI) in Reading
2015	Chung-Hau Fan & Paul R. Hansmann	Applying Generalizability Theory for Making Quantitative (RTI) Progress-Monitoring Decisions
2015	Kathleen A. King Thorius & Brendan D. Maxcy	Critical Practice Analysis of Special Education Policy: An (RTI) Example
2016	Amanda R. Hurlbut & Jeanne Tunks	Elementary Preservice Teachers' Experiences with Response to Intervention
2016	Kristin Sharp, Kari Sanders, Amity Noltemeyer, Jessica L. Hoffman & William J. Boone	The Relationship Between (RTI) Implementation and Reading Achievement: A School-Level Analysis
2017	Andrew P. Johnson	A Meaning-Based Plan for Addressing (RTI) for Struggling Readers

السنة	المـــؤلف	العنـــوان
2017	Douglas Fuchs & Lynn S. Fuchs	Critique of the National Evaluation of Response to Intervention: A Case for Simpler Frameworks
2017	Davina Marie Stringer	Designing A Response to Intervention Training Tool: A Mixed Methods Approach to (RTI) Accountability
2017	William P. Dallas	Systemic Sustainability in (RTI) Using Intervention-Based Scheduling Methodologies
2017	Tanya Rene Whittaker-Coleman	The Effects of Response to Intervention (RTI) On Student Achievement in A Virtual High School

ثانيا: تحديد وحدة التحليل المطلوبة (Define the Unite of Analysis)

قامت الباحثة بتحديد المواضيع (Themes) كوحدة للتحليل الخاصة بالدراسة بناء على واقع تنفيذ برنامج الاستجابة للتدخل.

ثالثا: الترميز (Coding)

قامت الباحثة بترميز جميع الوثائق عن طريق استخدام دفتر خاص لتسهيل عملية التصنيف، وبلغ عدد صفحات الدفتر (39) صفحة، كل وثيقة لها صفحات مختلفة بحسب طول الوثيقة والمواضيع التي قد تفيد البحث الحالي، في كل وثيقة تم ترقيم الصفحة والفقرة بشكل يسهل الرجوع إليها عند الحاجة، وتم حفظ الوثائق بجهاز الحاسب الآلي وترقيمها، مثال على ذلك: الوثيقة رقم (12) رقمها بجهاز الحاسب الآلي هو (17)، وفي الدفتر الخاص الذي حُللت به الوثيقة كُتب رقم الوثيقة التي تم حفظها في الحاسوب وعنوانها، ثم كُتب رقم الصفحة ورقم الفقرة التي قد تفيد في الدراسة الحالية وكُتب ماتحتوي عليه الفقرة، واشتملت على (11) فقرة بحدود صفحتين، بينما الوثيقة رقم (15) فرقمها بجهاز الحاسب الآلي هو (50)، وفي الدفتر الخاص الذي حُللت به الوثيقة كُتب رقم وعنوان الوثيقة التي حُفظت في الحاسوب، بعدها كُتب رقم الصفحة ورقم الفقرة التي قد تفيد في الدراسة الحالية وكُتب ماتحتوي عليه الفقرة، حيث اشتملت على (36) فقرة موزعة على أربع صفحات.

وقامت الباحثة بترجمة الوثائق بالاستعانة ببرامج الحاسب الآلي، وتشفير وتصنيف

البيانات وتنظيمها وفهرستها يدويا وقد استغرقت هذه الإجراءات وقتا وجهدا كبيرين أثناء تطبيقها، الجدول رقم (2) يوضح التصنيف الأولي للوثائق.

جدول رقم (2) التصنيف الأولي للوثائق

التصنيف	رقم الموضع الذي دون تحته الموضوع	التكرار
تعريف (RTI)	50/5/2 - 68/29/1 - 50/12/1 - 76/152/2 - 15/2/2 - 19/34/3 - 17/3/2 - 7/30/1 - 64/8/4 - 68/3/1 - 64/15/2 - 68/33/1 - 15/14/2 - 7/11/3 - 4/47/2 - 2/91/2 - 1/22/3	IIIII IIIII IIIII III
المسؤول عن تنفيذ (RTI)	64/72/1 - 18/99/1 - 68/36/4 - 18/104/2 - 19/42/3 - 6/2/3	IIIII I
مستويات(RTI)	76/152/2 - 4/74/2 - 6/4/7 - 1/32/3 - 18/99/2 - 2/91/5 - 7/32/4	IIIII II
المدة والفترة الزمنية	57/2/1 – 6/1/2– 4/50/5 – 7/34/2	IIII
أساليب التعامل مع من يعانون صعوبات في التعلم	50/3/1 – 50/4/2	II
التدخلات القائمة على الأبحاث	50/4/9 – 7/35/2 – 50/5/1 – 17/4/2 – 2/94/1– 7/8/3 – 6/1/2	IIIII II
تشخيص من يحتاجون للتدخل	50/8/2	I
أهمية التدخل	50/6/7 – 57/1/2 – 19/42/3	III
أساليب التدخل في الروضة	50/7/1 – 50/8/2	II
دور الاستجابة للتدخل	57/1/2	I
خطوات(RTI)	57/2/1 - 4/4/2	II
عناصر تنظيم(RTI)	57/3/3- 15/4/1	II
المشاركون في(RTI)	57/4/1 - 2/91/1	II
تحديات(RTI)	57/6/1 - 18/102/1	II
آلية وكيفية تنفيذ(RTI)	57/12/1 - 7/31/2 - 57/15/1 - 9/214/1	IIII
طرق تنفيذ(RTI)	57/12/1	I
مراحل تنفيذ(RTI)	57/16/1 - 1/21/2 - 1/36/2	III
مكونات تقديم خدمات لـ (RTI)	63/2/7 - 1/24/2	II
صعوبة تنفيذ(RTI)	19/26/2 - 18/29/2 - 63/106/3	III
الحاجة لإنشاء(RTI)	64/2/1	I

التصنيف	رقم الموضع الذي دون تحته الموضوع	التكرار
التقييم لتحديد مستويات الطلاب	64/23/3	I
استخدامات (RTI)	64/26/1 - 68/33/1	II
ماذا يشمل تنفيذ (RTI)	64/27/2	I
مميزات (RTI)	64/29/1 - 18/102/1	II
سلبيات (RTI)	64/29/3	I
معوقات (RTI)	64/30/3	I
ساعات التدريب في(RTI) للطلاب	64/32/2 – 64/34/1	II
المهارات اللازمة لتنفيذ (RTI)	64/32/3	I
ساعات التدريب في(RTI) للمعلمين	64/34/1 – 64/32/2 – 15/17/1 – 15/20/1	IIII
ما الذي يفعله (RTI)	68/4/1	I
تصورات الموظفين عن فعالية (RTI)	68/5/1 - 68/66/2 - 18/103/1 - 1/60/3 - 1/35/2	IIIII
الإخلاص في (RTI)	68/12/4	I
مفاهيم (RTI)	68/69/2	I
مكونات (RTI) الأساسية	76/153/1 – 15/16/1 – 8/1/2 – 1/48/2	IIII
نزاهة تنفيذ (RTI)	76/153/3 - 1/46/2	II
إعداد ومدة تدريب المعلمين لتنفيذ (RTI)	19/28/3 - 15/32/1 - 7/36/3 - 7/69/2 - 1/73/6	IIIII
مصادر تعلم (RTI)	19/33/3	I
في أي مرحلة يتم تنفيذ (RTI)	18/103/3	I
التدخلات القائمة على الأدلة	18/104/3 – 1/35/3	II
اختلاف تفسير (RTI)	17/1/1	I
طرق تدخل (RTI)	17/4/2 - 1/36/2 - 64/19/2	III
تمويل (RTI)	15/3/1	I
تحديد الطلاب المعرضين للخطر هدف (RTI)	15/16/1	I
تدريب الموظفين (قائم على	15/16/4 - 2/92/2	II
السيناريو)	15/31/1	I
أنواع تقييم الطلاب	7/17/2 – 1/28/2	II
مستندات البروتوكول	7/59/2	I
أغراض التقييم	1/26/3	I

رابعاً: اختبار الترميز وإعادة المحاولة (Assess Your Coding Consistency)

قامت الباحثة بعد إجراء عملية الترميز والتشفير الأولي لجميع الوثائق (Coding) والواردة في الجدول السابق جدول رقم (2) بإعادة تشفير وترميز المواضيع الواردة في الوثائق، التي احتاجت لإعادة الترميز، من أجل دمج المتشابه منها، حسب رأي الباحثة، والتي كان عددها (48)، وقد دمجت حتى أصبح عددها (12) بندا، مثال على ذلك: البند رقم (1) تعريف الاستجابة للتدخل، تم دمج رقم (1+40+44) من الجدول رقم (1) التصنيف الأولي، والذي يشمل تعريف الاستجابة للتدخل، واختلاف تفسير الاستجابة للتدخل، وهدف الاستجابة للتدخل، وكتابة تكرارات كل بند منهم، وفيما يلي توضيح مفصل لهذه الخطوة:

جدول رقم (3) إعادة تصنيف المواضيع

التصنيف	رقم الكرت	التكرار
تعريف الاستجابة للتدخل	1-48-52	2+1+17
المسؤول عن تنفيذ (RTI)	2-14	6+2
مستويات (RTI)	3	7
بناء القدرات للتعامل مع (RTI)	32-34-43-53	2+4+5+1
أهمية التدخل	9-11-21-27-29-35	35
المدة والفترة الزمنية	4	4
مكونات (RTI)	19-41	2+4
آلية التنفيذ	56-49-46-44-33-28-13-12-18-17-16	1+1+1+2+2+3+1+4 1+3+1+
تحديات التنفيذ	40-50-36-31-30-20-15	1+1+5+1+1+3+2
التدخلات القائمة على الأبحاث	47-6	2+7
أساليب التعامل والتدخل مع من يعانون صعوبات في التعلم	57-55-51-25-8-10-5	1+2+1+1+1+2+2
أخلاقيات (RTI)	37-42	1+2

خامسا: ترميز جميع الوثائق (Code All the Text)

قامت الباحثة بتصنيف جميع الوثائق المتاحة لديها، والتي بلغ عددها (19) وثيقة.

سادسا: تقسيم التصنيف إلى مواضيع:

قامت الباحثة بعد ذلك بتقسيم المواضيع الخاصة ببرنامج الاستجابة للتدخل إلى مواضيع رئيسية ومواضيع فرعية، سيتم التطرق لها في فصل عرض ومناقشة النتائج.

والجدول التالي يوضح تقسيم التصنيف إلى مواضيع رئيسية وفرعية بناء على أسئلة الدراسة:

جدول رقم (4) التصنيف إلى مواضيع رئيسية وفرعية

أسئلة الدراسة	الموضوع الرئيسي	المواضيع الفرعية
السؤال الأول: ما مفهوم نموذج الاستجابة للتدخل؟	مفهوم الاستجابة للتدخل	أهمية الاستجابة للتدخل
السؤال الثاني: ما مستويات نموذج الاستجابة للتدخل؟	مستويات نموذج الاستجابة للتدخل	مكونات نموذج الاستجابة للتدخل
السؤال الثالث: ما آلية التعامل مع الطلاب الذين يتلقون برنامج الاستجابة للتدخل؟	آلية التعامل مع الطلاب الذين يتلقون برنامج الاستجابة للتدخل	—
السؤال الرابع: ما آلية تنفيذ برنامج الاستجابة للتدخل؟	آلية تنفيذ برنامج الاستجابة للتدخل	—
السؤال الخامس: ما المتطلبات اللازمة لنجاح برنامج الاستجابة للتدخل؟	المتطلبات اللازمة لنجاح برنامج الاستجابة للتدخل	1. بناء القدرات 2. التدخلات القائمة على الأبحاث 3. أخلاقيات (RTI)
السؤال السادس: ما التحديات التي تواجه تنفيذ برنامج الاستجابة للتدخل؟	التحديات التي تواجه تنفيذ برنامج الاستجابة للتدخل	—

سابعا: كتابة البحث وعمل المناقشة (Report the Methods and Findings)

قامت الباحثة بمناقشة النتائج في الفصل الخامس.

المبحث الثالث

عرض النتائج

سيتم في هذا المبحث عرض تحليل الوثائق بناء على أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما مفهوم نموذج الاستجابة للتدخل؟

أولا: مفهوم الاستجابة للتدخل:

تنوعت الوثائق التي تناولت هذا المفهوم في الشرح والتعريف، وفيما يلي جدولا يبين الوثائق التي وضحت مفهوم الاستجابة للتدخل.

جدول رقم (5) الوثائق التي وضحت مفهوم الاستجابة للتدخل

التعريف	المرجع
إنه نموذج تعليمي يعزز التعريف المبكر للطلاب الذين قد يعانون من خطر صعوبات التعلم، وهو تأكيد لما جاء في مركز البحث الوطني لصعوبات التعلم أنه نموذج تعليمي يشجع على التحديد المبكر للطلاب المعرضين لخطر صعوبات التعلم.	(Stringer, 2017)
هو نهج يقوم على تدخل متعدد المستويات مصمم لتوفير استراتيجيات التدخل المبكر للطلاب المعرضين لخطر الفشل الأكاديمي.	(Fuchs & Fuchs, 2017)
يمثل نموذجا شاملا وطويل الأمد لتنفيذ تدخلات علمية قائمة على الأبحاث في منهج متعدد المستويات لمساعدة المتعثرين. يدمج التقييم والتدخل ضمن نظام الوقاية متعدد المستويات لتحقيق أقصى قدر من التحصيل الدراسي للطلاب والحد من مشاكل السلوك.	(National Center on Response to Intervention, 2011)
عملية تقييم وتدخلات متعددة لمراقبة تقدم الطالب بشكل منهجي واتخاذ قرارات مستنيرة حول التعديلات والخدمات التعليمية على الصعيدين السلوكي والأكاديمي باستخدام بيانات مراقبة التقدم وتتميز التدخلات عالية الجودة بأنها تستند إلى الأدلة أو الأبحاث العلمية.	(Hurlbut & Tunks, 2016)
نهج متعدد الوظائف لتحديد مبكر للطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم ودعمهم وتلبية حاجاتهم السلوكية، وهو ليس برنامجا محددا أو نوع من التعليم، لكنه نهج استباقي لقياس مهارات الطلاب واستخدام هذه البيانات لتحديد أنواع التعليم التي يجب استخدامها.	(Martínez, Nellis & Prendergast, 2006)
هو منهج متعدد المستويات للكشف المبكر وعلاج الطلاب الذين لديهم صعوبة في التعلم أو السلوك. وإذا لزم الأمر للتدخل المستمر للطلاب الذين لم ينجحوا في مناهج التعليم العام.	(Hansen, 2011)

التعريف	المرجع
يستخدم نموذج (RTI) لتقديم تدخلات علمية للطلاب الأكاديميين المعرضين للخطر والمساعدة في تحديد الأهلية للحصول على خدمات التعليم الخاص.	Hooper, Costa, McBee, Anderson, Yerby, Childress & Knuth, 2013)
برنامج أو خطة تعليمية مركزة تكمّل منهج القراءة القائم، هو نوع محدد من التدخل تم تصميمه لتوفير مساعدة تعليمية فورية للطلاب الذين يكافحون من أجل القراءة والكتابة دون الحاجة إلى نقلهم رسميًا لبرامج التعليم الخاص.	(Johnson, 2017)

لوحظ من التعاريف السابقة تنوع الوثائق في طرح مفهوم الاستجابة للتدخل، ولكن جميع التعاريف أعطت نفس المعنى والمضمون من حيث التدخل والكشف المبكر لصعوبات التعلم ومنع الفشل الأكاديمي للطلاب.

ثانيا: ما أهمية نموذج الاستجابة للتدخل؟

أظهرت الوثائق التي تم تحليلها على أهمية نموذج الاستجابة للتدخل في مساعدة الطلاب الضعاف في التحصيل الأكاديمي والحد من نقلهم إلى التعليم الخاص، وهذا ما أفاد به المركز الوطني للاستجابة للتدخل National Center on Response to Intervention (2011)، بأنه نموذج يساعد في زيادة تحصيل الطلاب والحد من مشاكل السلوك، وتحديد الطلاب المعرضين لخطر نتائج التعلم الضعيفة، ومراقبة تقدم الطلاب، وتقديم التدخلات القائمة على الأدلة اعتمادا على استجابة الطالب.

يالإضافة إلى ما أوضحه (Whittaker 2013)، أن النموذج مهم لتحقيق تقدم جميع الطلاب نحو النجاح الاكاديمي من خلال تنفيذ استراتيجيات التدخل المناسبة المرتبطة بالبحث مع التعليم المنهجي المنتظم لتقييم تقدم الطالب.

السؤال الثاني: ما مستويات نموذج الاستجابة للتدخل؟

أولا: مستويات نموذج الاستجابة للتدخل:

أكدت جميع الوثائق التي تم تحليلها أن نموذج الاستجابة للتدخل، يتكون من ثلاث مستويات، وفيما يلي جدولا يوضح هذه المستويات.

جدول رقم (6) مستويات برنامج الاستجابة للتدخل

المستوى الأول (RTI) الإجراء	الوثائق
فحص شامل لجميع الطلاب، ثم تعليم عالي الجودة، يشمل تدريبات شديدة.	Hansen (2011)
مراقبة الطلاب الذين سجلوا أقل من المتوسط في الفحص الشامل.	Perry (2012)
تدخل مبكر لوقاية المتعلمين، دون تحديد إجراء معين.	Hooper, et al (2013)
الفحص المستمر ومراقبة التقدم في الفصل بأكمله، والتركيز على جميع الطلاب بغض النظر عن مستواهم وقدراتهم، وهذه المرحلة تعتبر مرحلة الوقاية.	Friedli, Brunken, Snow & Ritzman (2012)
فحص شامل لجميع الطلاب ثلاث مرات في السنة، يعتمد على منهج أساسي عالي الجودة قائم على الأبحاث.	Sanders, Sharp, Nol-temeyer, Hoffman & Boone (2016)
الفحص الذي يتكون من: 1. إنشاء خط أساس 2. تحديد الأهداف أو المعايير 3. مراقبة التقدم. ويحتوي على ثلاثة عناصر: التعليم الفصلي عالي الجودة، والفحص، والتدخلات الجماعية.	Johnson (2017)
المستوى الثاني (RTI) الإجراء	**الوثائق**
تقدم مراقبة الطلاب عن كثب لتقييم كل من معدل التعلم ومستوى أداء الطلاب	Hansen (2011)
رصد التقدم لجميع الطلاب.	Perry (2012)
تزويد الطلاب الذين تم تحديدهم أنهم بحاجة إلى الدعم أو يؤدون دون المستويات المطلوبة، بخدمات محددة في مجموعات لاتزيد عن أربعة طلاب.	Friedli, Brunken, Snow & Ritzman (2012)
تعديل المناهج الدراسية للمتعلمين المعرضين للخطر، وتحدث التدخلات في مجموعات صغيرة.	Hooper, et al (2013)
مراقبة الطلاب شهريا أو كل أسبوعين لتقييم تقدمهم ويتلقون تدخلات في المجالات التي يحتاجون فيها مساعدة، في مجموعة صغيرة.	Sanders, Sharp, Nol-temeyer, Hoffman & Boone (2016)
المستوى الثالث (RTI) الإجراء	**الوثائق**
تعليم الطلاب تعليما مثريا، ويكون التدخل لمجموعة صغيرة أو تدخلا فرديا في الفصل الدراسي.	Hansen (2011)
تدخل مكثف للطلاب الذين مازالوا يكافحون ولم يظهروا أي تحسن بعد 12 أسبوعا من تعليم المستوى الثاني.	Friedli, Brunken, Snow & Ritzman (2012)
مراقبة الطلاب الذين لم يتحسن مستواهم في المستويين الأول والثاني.	Perry (2012)

أوضح (Al Otaiba, et al (2015، بأن النماذج متعددة المستويات لها القدرة على تحسين نمو القراءة، وهذا يعني أنه ليس كل الطلاب بحاجة إلى الانتقال إلى (المستوى الثاني) أو (المستوى الثالث).

ثانيا: مكونات برنامج الاستجابة للتدخل:

تنوعت الوثائق التي بينت مكونات برنامج الاستجابة للتدخل، فقد جاء في بعض الوثائق أنها ستة مكونات، والبعض الآخر ذكر أنها خمسة مكونات، ووثيقة واحدة ذكرت أنها أربعة مكونات، وفيما يلي جدولا يوضح مكونات برنامج الاستجابة للتدخل (RTI)

جدول رقم (7) مكونات برنامج الاستجابة للتدخل

مكونات (RTI)	عناصر مكونات (RTI)	الوثائق
ستة مكونات	1. التقييم. 2. اتخاذ القرار المستند إلى البيانات. 3. تدخل عالي الجودة قائم على الأبحاث. 4. النزاهة الإجرائية. 5. التطوير المهني. 6. القيادة الإدارية والدعم المدرسي.	* Lowry (2013) * Thorius & Maxcy (2015) * Sharp, Sanders, Noltemeyer, Hoffman & Boone (2016)
خمسة مكونات	1. تنفيذ متعدد المستويات. 2. تقييم الطلاب واتخاذ القرارات. 3. النزاهة الإجرائية. 4. التدخلات القائمة على الأدلة. 5. تنظيم مستوى قدرات الطلاب.	* Perry (2012) * Dallas (2017)
أربعة مكونات	1. الفحص. 2. مراقبة التقدم. 3. نظام وقاية متعدد المستويات. 4. اتخاذ القرار المستند إلى البيانات.	* Stringer (2017)

السؤال الثالث: ما آلية التعامل مع الطلاب الذين يتلقون برنامج الاستجابة للتدخل؟

ذكرت (Christian (2013، أن التقييم أمر حاسم في عملية (RTI) نظرًا لاستخدام بياناته لتحديد مستويات الطلاب الحالية للأداء وتوجيه الإرشادات والتدخلات ورصد التقدم واتخاذ القرارات المتعلقة بالتربية. ويختار المعلمون التقييمات المناسبة في فرز وتشخيص ومراقبة تقدم الطالب.

وفسر Stringer (2017)، بأن مراقبة تقدم الطلاب تتم عن كثب في كل مرحلة من مراحل التدخل لتحديد الحاجة إلى مزيد من التعليم القائم على الأبحاث أو التدخل في التعليم العام، أو في التعليم الخاص، أو كليهما.

أُنشئت لجنة للتميز في التعليم الخاص من أجل تحسين الأداء التعليمي للطلاب ذوي الإعاقة، كشف تقرير اللجنة أن (80٪) من الذين يعانون من "صعوبات تعلم محددة" هم ببساطة لأنهم لم يتعلموا القراءة.

وتوصلت ذات اللجنة إلى نتائج مهمة لأساليب التدخل منها: أنها تتطلب تعليمات أكثر فاعلية وتدخل قوي قبل إحالة الطالب إلى التعليم الخاص، ويلزم وجود نموذج قائم على الوقاية والتدخل بدلاً من انتظار فشل الطالب. وأنه قد تم التعرف على آلاف الطلاب بشكل خاطئ ومنهم لم يتم التعرف عليهم في وقت مبكر بما يكفي، والسبب يعود لأساليب التشخيص التي تفتقر إلى الدقة والصحة.

قدمت اللجنة ثلاث توصيات من شأنها أن توحد خدمات الدعم والتدخل للتعليم الخاص والعام: التركيز على النتائج وليس على العملية، احتضان نموذج الوقاية وليس نموذج الفشل. واعتبار الطلاب ذوي الإعاقة جزءاً من الإعداد العام للتعليم.

إن هذه التوصيات أثرت على قانون عدم ترك أي طفل (NCLB)، وأجبرت المدارس العامة على تحليل وتغيير العملية التعليمية من عام (2002) إلى عام (2014)، وطُلب من كل مدرسة في الولايات التي اعتمدت ((NCLBأن يُتقن طلابها القراءة في الصَف الثالث كأقصى حد.

وأضاف أيضا أن الهيئة الوطنية للقراءة (2000)، حددت الوعي الصوتي والسماع الصوتي كمهاراتين أساسيتين في القراءة المبكرة، وتدار الاختبارات في (سبتمبر) بداية العام وفي (مايو) نهاية السنة. ثم يتم تحديد الطلاب الذين حصلوا على نصف درجة الاختبار النهائية أو أقل على أنهم "في خطر" وكانوا قد تلقوا تدخلاً في مادة القراءة في مجموعة صغيرة، أو تعليمات بمساعدة الكمبيوتر، أو كليهما، التي تم تقديمها من قبل قسم القراءة ومعلم الفصل (Whittaker, 2013).

وذكر Hansen (2011)، أن هناك ثلاثة أنواع رئيسية من التقييمات المستخدمة في المدارس: الفرز والتشخيص ومراقبة التقدم، وتُستخدم تقييمات الفرز لتحديد إذا كانت هناك حاجة إلى مزيد من التحقق في مشكلة ما. ثم يتم إجراء الاختبار التشخيصي عندما يكون هناك ما يبرر إجراء تحليل أكثر شمولاً وتعمقاً لتوجيه التعليمات أو لتحديد

وجود إعاقة في التعلم. بعدها تُجرى تقييمات رصد التقدم عدة مرات كل عام لقياس نمو الطلاب ولتحديد مشاكل التعلم. وقد قدمت عدة أسباب لإجراء الاختبارات المستمرة والمنتظمة في المدارس:

أولاً: من خلال معرفة ما يعرفه الطلاب وما لا يعرفونه يستطيع اختصاصيو التوعية التمييز بين التعليم والبناء على المعرفة السابقة.

ثانيًا: يمكن للمعلمين تحديد إذا كان هناك برنامجا محددا يعمل بسرعة على عدد معين من الطلاب.

ثالثًا: أظهرت الدراسات أن الطلاب يؤدون أداءً أفضل عندما يعرفون أنهم يخضعون للاختبار، ومن المرجح أن تظل المواد في ذاكرتهم لمدة طويلة.

رابعا: الاختبار الدوري مهم بشكل خاص مع القراءة في وقت مبكر لتمييز أي أوجه قصور ليمكن معالجتها على الفور. ودعم الاعتقاد بأن التقييم المتكرر والمستمر يحدد المشكلات الأكاديمية بسرعة ويجعل من الممكن تصميم برامج مخصصة للطلاب حتى لا يُهدر الوقت في البناء على المهارات السابقة.

ويميز (2012) Perry، بين ثلاثة أنواع من التقييمات التي غالباً تديرها المدارس وهي: الفحص الشامل، وتقييم الاستعداد، وتقييمات التشخيص. تدار الفحوصات الشاملة للحصول على البيانات لجميع الطلاب في المدرسة لتحديد المعرضين لخطر الفشل الذين قد يستفيدون من التدخل. ومن ناحية أخرى، يتم إعطاء الطلاب تقييمات بداية التحاقهم بالمدرسة للتأكد إذا كانت لديهم المهارات اللازمة، يتم تقديمها من قبل موظفين متخصصين مثل علماء النفس المدرسي لتقييم درجة المشكلات الأكاديمية.

يلعب التقييم دوراً محوريًا في إنشاء "ملفات تعريف الطلاب ويساعد المعلمين على تلبية احتياجاتهم الفردية بشكل أفضل" وهناك خمسة أغراض للتقييم:

1. فحص الطلاب الأولي.

2. تحديد نقاط القوة الفردية للطلاب والأماكن التي تحتاج إلى تحسين في القراءة والكتابة.

3. رصد التقدم المستمر في تطور القراءة والكتابة.

4. تحديد نتائج الطلاب في القراءة.

5. تقييم نقاط القوة والضعف في البرامج التعليمية في الفصول الدراسية.

السؤال الرابع: ما آلية تنفيذ برنامج الاستجابة للتدخل؟

تناولت الوثائق التي تم تحليلها العديد من الخطوات التي تلزم من أجل تطبيق وتنفيذ برنامج الاستجابة للتدخل بصورة أكثر فاعلية، منها ماذكره National Center on Response to Intervention (2011)، أن يكون تنفيذ (RTI) على نطاق صغير، ويقصد به البدء في مدرسة أو درجة أو مجال محتوى أو فصل دراسي أو التركيز على عنصر واحد أو اثنين من مكونات (RTI)، بغض النظر عن مكان وكيفية بدء التنفيذ.

وقد قدمت المدارس التي استخدمت برنامج (RTI) توصياتهم إلى المدارس الأخرى بشأن التنفيذ، وكانت التوصية الأكثر شيوعًا هي "البدء صغيراً". وذكرت طريقتين للتنفيذ: يقوم أعضاء هيئة التدريس بتنفيذ (RTI) ببطء عن طريق استخدام مكون واحد في كل مرة (على سبيل المثال، مراقبة التقدم). يقوم طاقم المدرسة بتنفيذ جميع المكونات الأساسية مع مجموعة تجريبية صغيرة (فصل قراءة واحد) داخل المدرسة.

ثم بدأت بعض المدارس تنفيذ عنصر أساسي واحد في كل مرة، مثلا (الفحص الشامل) يتم فيه جمع بيانات أساسية عن الطلاب. وتقدم بيانات الفحص صورة شاملة لحالة الخطر للطلاب، وأصبحت البيانات خطًا أساسيًا يمكن للمسؤولين مقارنة التقدّم اللاحق به. وقدمت المدارس التوصيات التالية: إنشاء جدول زمني لتنفيذ كل عنصر أساسي في (RTI)، وتقديم التطوير المهني للموظفين قبل تنفيذ كل مكون، والبدء بمكوّن واحد.

وأيضا مما أكده National Center on Response to Intervention (2011)، أنه يتم تسليط الضوء على أربعة مجالات: 1. التركيز. 2. الثقافة. 3. القيادة. 4. فريق القيادة.

بعدها تبدأ مرحلة التخطيط، وخلال هذه المرحلة، يبدأ قادة المدارس وفريق القيادة في الإعداد للتنفيذ من خلال زيادة معرفة المعلمين عن البرنامج، ووضع الخطط، وإعداد الهيكل المدرسي للتنفيذ، وتنقسم هذه المرحلة إلى مجالين رئيسيين: بناء المعرفة للمعلمين، والتطوير المهني المستمر متضمنا تطويرا للخطط. وفي مرحلة التنفيذ، يضع طاقم المدرسة المكونات الأساسية، ويركز على أمرين تنفيذيين للمدارس المتوسطة: مكون أساسي واحد ومجموعة صغيرة واحدة. ويشمل تنفيذ (RTI) الأهداف والنتائج التي تتوقع المدرسة تحقيقها من استخدامه، وهي كالتالي: ما نتائج تحصيل الطلاب التي نحاول معالجتها؟ ما الأعمال التي تقوم بها المدرسة التي تناسب التنفيذ الناجح؟ ما ثقافة المدرسة التي تناسب التنفيذ الناجح؟ ما الذي يحتاج إلى تغيير؟.

وتوصل إلى أنه يجب على المدارس أن تركز على الخطوات الأربع التالية:

1. استكشاف وتبني. 2. التخطيط. 3. التنفيذ. 4. الاستمرارية.

وأضاف (Hansen (2011، أنه يتم التعرف على الطلاب الذين يواجهون صعوبة في القراءة من خلال إجراء قراءة التقويم التكويني، يزود بعد ذلك الطلاب بتدريس مخصّص في الفصل الدراسي، يتضمن تدخّلات مجموعات صغيرة أو فردية في الفصل الدراسي. والطالب الذي لا يتقدم في أي مستوى من المستويات، يتم تزويده بعلاج أكثر كثافة، يضم تعليمات قراءة مكثفة في إعداد منفصل يوفره مدرس تعليم خاص أو أخصائي قراءة.

وذكر (Fan & Hansmann (2015، بأنه يتم توضيح حالة الطالب لتزويد المدارس بقاعدة قرار موثوقة وصحيحة لتقييم استجابة الطالب الفردية للتدخل.

ويرى (Perry (2012، أن التنفيذ الناجح لـ (RTI) يتبع مراحل متسلسلة: الاسئلة الارشادية، والمبادئ التوجيهية، والاعتبارات التوضيحية، ويشكل تنفيذ أي إطار على مستوى المدرسة تحديات لأنه يتطلب من الموظفين إجراء تغييرات على الهيكل التنظيمي للمدرسة وممارساتها، بالإضافة إلى التغييرات في أدوار ومسؤوليات الموظفين. فيحتاج المدراء إلى العمل كقادة نشطين لتطبيق عملية التنفيذ، وتحديد أدوار الموظفين، وتحديد الموارد، والبحث عن الممارسات والأدوات الفعالة، وتطوير الخطط التي تساعد في التنفيذ، ويعد إبقاء الموظفين على اطلاع على هذه الخطط مع تطوير فهمهم لـ (RTI)، أمراً مهما للتنفيذ الصارم والناجح بأعلى درجات الدقة. وبالتالي يحتاج موظفو المدرسة إلى ملاحظة التغيرات في الطلاب لتحديد إذا كانت الأنشطة والمكونات الأساسية لـ (RTI) تعطي نتائج إيجابية.

وذكر (Stringer (2017، أن (RTI) يدمج التقييم والتدخل ضمن نظام الوقاية متعدد المستويات من أجل زيادة إنجاز الطلاب والحد من مشاكل السلوك، بحيث تستخدم المدارس بيانات الطلاب لتحديد المعرضين لخطر نتائج التعلم السيئة، ومراقبة تقدمهم، وتقديم التدخلات القائمة على الأدلة وضبط كثافة وطبيعة تلك التدخلات اعتمادا على استجابة الطالب، وتحديد الطلاب ذوي صعوبات التعلم أو غيرها من الإعاقات.

وبيّنت (Christian (2013، أن تنفيذ التدخلات المناسبة مع المتابعة المنهجية يشمل، مشاركة الأسرة، والاختلاف الثقافي، والغياب المفرط، وعوامل الخطر الأسرية، وضغوط الحياة مثل الاختلافات بين أساليب التعليم والتعلم. كما وجد أن سنوات الخبرة والمستوى التعليمي للمعلمين لم يحسّن من تنفيذهم للبرنامج. ولكن ساعات التدريب في (RTI) عاملاً مهمًا لتحسين تنفيذهم له.

وأضاف Sanger, Friedli, Brunken, Snow & Ritzman (2012)، أن تنفيذ (RTI) في المدارس الثانوية كان تحديا للمشاركين، لأن الغالبية العظمى من الأدبيات المتعلقة بتنفيذ نموذج الاستجابة للتدخل تشير إلى المستويات الأولية أي في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، وأنه لم يتم استخدام (RTI) بسهولة في تعليم الطلاب الأكبر سناً. لأن النموذج المستخدم في المستويات الأولية قد يحتاج إلى تعديلات كبيرة إذا تم تنفيذه على المستوى الثانوي، وقد يتطلب تدخلات أكثر حدة في المرحلة الثانوية.

على الرغم من أن المشاركين أقروا بأهمية مراقبة التقدم، لكنهم أعربوا عن قلقهم من أن تحديد المتعلمين المتعثرين كان يجب أن يحدث في وقت سابق، وذكر اختصاصيو المدارس أن الانتظار حتى المرحلة الثانوية لتنفيذ هذا النموذج هو عيب للطلاب. وتشير التعليقات إلى أنه من المهم تحديد المتعلمين المتعثرين في أقرب وقت ممكن.

فسّر Martínez, Nellis & Prendergast (2006)، بأن (المستوى الثاني)، المشار إليه باسم "الوقاية الثانوية"، يشمل الخدمات الأكاديمية والسلوكية للطلاب الذين لا يعتبر التعليم العام كافياً لهم، وقد تم تحديدهم على أنهم معرضون للخطر من خلال عملية التقييم، حيث تعتبر التدخلات في (المستوى الثاني) أكثر دقة وتركز على الاحتياجات المحددة للطلاب.

السؤال الخامس: ما المتطلبات اللازمة لنجاح برنامج الاستجابة للتدخل؟

أولا: بناء القدرات:

جاء في وثائق (Hurlbut & Tunks, 2016)، (Hansen, 2011)، أن إعداد وتدريب المعلمين عنصر حيوي في تنفيذ (RTI)، وإعداد الفصول الدراسية، وكذلك مشاركة مختصي علم النفس، ومعلمي التربية الخاصة في التدريب. والمعلمون الذين تلقوا تدريبا على استخدام (RTI)، أصبح لديهم معرفة أكثر حول التدخلات التعليمية، وتطوروا في كيفية عملية التقييم، وصنع القرار على أساس البيانات وحاجات الطلاب الفردية. ويؤكدوا على تدريب معلمي المدرسة على استخدام البيانات.

بينما جاء في وثيقتي (Stringer, 2017)، (Christian, 2013)، أن ساعات التدريب في (RTI) عاملا مهما في التأثير على مهارات المعلمين في (RTI)، وبالتالي نجاح هذا النموذج، لأن سنوات الخبرة والمستوى التعليمي لم يؤثرا على إدراكهم لمهاراتهم، ولم تعرفهم الكثير عن مهارات (RTI) من حيث صلتها بالتقييم والتعليم والتدخل، وعلى المدرسة تزويد المعلمين بالمهارات اللازمة لتنفيذ (RTI)، وإن المدة التي يتم فيها تدريب

المعلمين والقائمين على (RTI) بفاعلية هي مرات معدودة. ولكن توجد فجوة في الأدبيات حول طرق التدريب الأفضل، ويرجع السبب لعدم وجود تدريب كاف، وعدم فهم المعلمين لـ (RTI) جيدا لأنهم لم يتدربوا عليه بشكل صحيح، فطبقوا البرنامج بشكل غير كامل أو خاطئ. لذا يتم تزويد الموظفين بالدعم من خلال التدريب المنظم.

ثانيا: التدخلات القائمة على الأبحاث:

جـــاء في وثائق (Hansen, 2011)، (Whittaker, 2013)، (Martínez, Nellis & Prendergast, 2006)، (Perry, 2012)، (Al Otaiba, et al, 2015) أن (RTI) قائم على الأبحاث، ويعتمد على البيانات لكل طالب. ويتضمن مقياسا في الصفوف الابتدائية المبكرة لتحديد الطلاب الذين يعانون من صعوبات في القراءة وتوفير نموذج قائم على الأبحاث لعلاج القراءة. ويتم استخدام التدخلات القائمة على الأبحاث لتحسين نتائج الاختبارات وأداء الطلاب، وأصبحت التدخلات جزءا من التقييم، وأن هناك العديد من التدخلات المستندة إلى الأبحاث المستخدمة لتعليم القراءة، منها التعلم بمساعدة الأقران، والقراءة التصحيحية، وتعليم القراءة الجماعية الصغيرة عن طريق استخدام الصوتيات والتوعية الصوتية.

ويتم التدخل باستخدام طرق منهجية تجريبية؛ ينطوي على تحليل دقيق للبيانات، ويعتمد على قياسات توفر بيانات صالحة، وتتم هذه التدخلات، لمدة لا تقل عن (30) دقيقة يوميًا، (3 إلى 4) أيام في الأسبوع، ويطبق من خلال إحدى الطريقتين: (أ) نهج البروتوكول القياسي، أو (ب) نهج حل المشكلات، ومن الممكن دمجهم مع بعض، وفيه يحصل جميع الطلاب الذين تشير بياناتهم إلى صعوبة في مجال أكاديمي معين مثل: (القراءة بطلاقة)، على نفس التدخل الذي تم التحقق منه تجريبياً لتعزيز التقدم في هذا المجال الأكاديمي. ومن الطرق التجريبية نموذجين تجريبيين، الأول يسمى ديناميكي (RTI)، والذي يحيل على الفور طلاب الصف الأول ذوي المهارات الأضعف إلى دعم التدخل الأكثر كثافة. والنموذج الثاني، المسمى نموذجي (RTI)، يبدأ جميع الطلاب في (المستوى الأول) وبعد ذلك يقرر إذا كان يجب على الطلاب الذين لم يستجيبوا للتعليم العام في (المستوى الأول) الانتقال إلى (المستوى الثاني). وبنهاية الصف الأول يُسأل عن آثار (RTI) الديناميكي و(RTI) النموذجي على نتائج قراءة الطالب، للتأكد من فاعلية التدخل.

وقد بيّن Johnson (2017)، أنه يتم اتخاذ القرار القائم على البيانات، باستخدام الاختبارات المعيارية كنوع من المقاييس لتشخيص صعوبة القراءة، رغم أنها مفيدة للمقارنة بين الطلاب، لكنها ليست فعالة لتشخيص مشاكل القراءة.

وكـــمـــا ذكـــر (2012) Sanger, Friedli, Brunken, Snow & Ritzman، أن نموذج (RTI)، يحتوي إطارا منهجيا للتعليم عبر ثلاثة مستويات ويعتمد على الأبحاث (القائمة على الأدلة). وكان هناك قلق بشأن تنفيذ البرنامج في المرحلة الثانوية، فقد أدرك المشاركون أنه إذا كان من الممكن استخدام موارد التعليم الخاص في التعليم العام، فيمكن استخدام العديد من الموارد بشكل أكثر فاعلية.

ثالثا: أخلاقيات (RTI)

يشـــيـــر كل من (Whittaker-Coleman, 2017)، (Sharp, Sanders, Noltemeyer, Hoffman & Boone, 2016)، (Perry, 2012)، إلى أن الإخـــلاص في (RTI)، يعني توفير التعليمات بالطريقة التي تم تصميمها وهي سلامة التدخل أو سلامة العلاج، وسلامة التنفيذ هي الدرجة التي يتم بها تطبيق الخطوات الفعلية وتنفيذها على النحو المنشود، أي نزاهة التنفيذ لتوثيق العلاقة الإيجابية بين الإخلاص في التنفيذ وتحسين نتائج الطلاب. والنزاهة الإجرائية تعد ضرورية للتنفيذ الناجح في الممارسة العملية، وإن التدريب والدعم هما أساس النزاهة الإجرائية. ولكن من الناحية التطبيقية، يعد التدريب والدعم مكلفين وندرة الاثنين يمكن أن تؤدي إلى ضعف التنفيذ.

السؤال السادس: ما التحديات التي تواجه تنفيذ برنامج الاستجابة للتدخل؟

هناك العديد من التحديات التي قد تمنع تنفيذ برنامج الاستجابة للتدخل بالشكل المطلوب، منهـــا: مـــا أشـــار إليـــه كـل من (2012) Sagner, Friedli, Brunken, Snow, Ritzman، بأن بعض مديري المدارس أُعجبوا بمزايا برنامج الاستجابة للتدخل ومناسبته للطلاب، لكنهم وجدوا أن التنفيذ سيتطلب:

1- إعادة هيكلة كبيرة للمدرسة، وهو ما يبرر الحاجة إلى: (أ) التدريب الكافي على مبادئ (RTI)، (ب) القادة التربويون لدعم تنفيذ البرنامج، وذكروا أن التخطيط مطلوب إذا أرادت المدارس تنفيذ البرنامج بنجاح.

2- معلموا التعليم النظامي لم يفهموا تمامًا الحاجة إلى (RTI)

3- المعلمون وجدوا صعوبة في تطبيقه كما هو مطلوب، فهم بحاجة إلى مزيد من التدريب مع جميع المكونات المتاحة، وذكر المختصون في اضطرابات التعليم أن الطلاب يحتاجون لتدخلات متعددة، وهذا الأمر يزداد صعوبة من الناحية اللوجستية.

4- مخاوف معلمي التعليم النظامي، لأنهم لم يتم تدريبهم أو تعريفهم بمناهج قراءة (RTI) فهم يفتقرون إلى المهارات اللازمة لتنفيذ (RTI)، ففي بعض الأحيان يؤدي عدم

فهم أدوار الموظفين إلى عدم دعم معلمي التعليم النظامي لـ (RTI) فقد كان تطبيق (RTI) في المدارس الثانوية يمثل تحدياً للمشاركين في الدراسة لأن الغالبية العظمى من المؤلفات والمعلومات حول البرنامج والبحوث المتاحة لإجراء التدخل يشير إلى (RTI) في المراحل الابتدائية. وأعرب القائمون على البرنامج عن قلقهم من أنه لم يتم دمج (RTI) بسهولة في تعليم الطلاب الأكبر سناً. وقد يحتاج البرنامج ثلاثي المستويات الذي يستخدم غالبًا في المراحل الابتدائية إلى تعديلات كبيرة إذا تم تنفيذه في المراحل الثانوية. وأيضا قد يتطلب تدخلات أكثر كثافة على المرحلة الثانوية.

5- صعوبة التنفيذ بسبب الجدول المدرسي وحصص المعلمين، فهو أحد أكثر الجوانب إشكالية في تنفيذ (RTI)، وتواجه العديد من المدارس تحدي إخراج الطلاب ذوي الاحتياجات الأكاديمية المحددة من الفصول الاختيارية أو الأساسية لتوفير التدخلات المطلوبة، وقد أفادت المدارس أنها سحبت الطلاب من الفصول الاختيارية أو الدراسات الاجتماعية أو الفصول العلمية، ومن حصص الفنون الجميلة والتعليم المهني والتقني والرياضة، لتقديم التدخل المناسب لهم، والمدارس المتوسطة على وجه الخصوص تتعرض لضغوط بسبب تضارب الحصص في جدول فصول التدخل (Dallas (2017

6- عدم التصديق من قبل المعلمين بأنه يساعد في تحسين نتائج الطلاب، وأنهم غير مستعدين لتنفيذ عملية (RTI) Christian (2013)

7- وأن المدارس لا تعرف كيفية تنفيذ (RTI)، فتكاليف التنفيذ عالية، والخبرة محدودة في تطبيق (RTI) على نطاق واسع عبر مستويات المواد والصفوف Christian (2013)

8- الصعوبة في جمع واستخدام بيانات فحص الطلاب ومراقبة التقدم بطريقة متسقة وموضوعية وواضحة بالنسبة لموظفي المدرسة، هذا ما أفاده المركز الوطني للاستجابة للتدخل (National Center on Response to Intervention (2011

9- قلق المعلمين لأنهم لايزالون يشعرون بأن كمية ونوع التقييمات التي تتم إدارتها لمراقبة (RTI) لم تكن مناسبة، ويجب تحديد تصورات المعلمين حول فاعلية تنفيذ (RTI)، فدور المعلمين أمر حيوي في ضمان الدقة في تنفيذ برنامج (RTI) ويحتاج المعلمون إلى توفير تعليم عالي الجودة مع أساليب حل المشكلات، والمسؤول عن مراقبة تقدم الطلاب هم معلموا المدارس العامة، لذلك يجب عليهم توثيق نتائج الفحص الشامل، وتنفيذ التعليمات المبنية على الأدلة، وتنفيذ التدخلات العلمية القائمة على البحوث (Whittaker-Coleman (2017

10- عنصر تقييم (RTI) فهو مزعج إلى حد ما بالنسبة للمعلمين، وتم انتقاد التقييم لأن العديد من المعلمين زعموا أنه لا يتضمن مقياسًا للفهم، مع أنه ضروري للتعرف على الطلاب الذين يعانون من عجز في القراءة، فلا يوجد لدى العديد من المعلمين فهمًا راسخًا لعملية مراقبة التقدم وما الذي يجب استخدامه، وعدد مرات استخدامه، وإيجاد الوقت لاستخدامه. فلم يكن المعلمون على دراية بإجراءات برنامج الاستجابة للتدخل Perry (2012)

11- البرنامج غامض ولا يتم تمويله فيدرالياً، فلذلك تُترك المدارس والمناطق دون توجيه إلى تطبيق (RTI) Stringer (2017)



الفصل السابع

واقع التعليم متعدد الثقافات في النظام التعليمي الماليزي

- المبحث الأول: الاطار العام للدراسة
- المبحث الثاني: إجراءات الدراسة
- المبحث الثالث: عرض النتائج

فاطمة حمد مطلق جعيلان العازمي

رسالة ماجستير عام ٢٠١٨

إشراف: د. غازي عنيزان الرشيدي

الفصل السابع

واقع التعليم متعدد الثقافات في النظام التعليمي الماليزي

المبحث الأول

الاطار العام للدراسة

المقدمة

يُعد التعليم القوة العظمى التي إن امتلكتها أمة تفوقت على الأمم الأخرى، وبالتأكيد حيث يعد الركيزة الأساسية واللبنة الأولى التي يعتمد عليها أي مجتمع في طريقه للتطور والنمو، وهو ثروة كامنة، وكنز لابد من العناية به من أجل ضمان مستقبل أفضل، وجيل ناشئ تقع على عاتقه حملُ مسؤولية البناء والعطاء والإبداع، ويمثل التعليم واحداً من أهم المقومات الأساسية لبناء المجتمع؛ حيث تولي المجتمعاتُ المتقدمة الاهتمام ببناء الإنسان من خلال ما تقدمه المؤسسات التعليمية على اختلاف مستوياتها من برامج ومسارات متنوعة.

وفي ماليزيا، يهدف التعليم - بشكل عام - إلى إعداد المواطنين بصورة أكثر ديناميكية وإنتاجية وإنسانية لمواجهة تحديات العصر، من منطلق أن المجتمع الماليزي مجتمع متنوع به ثقافات متعددة وهذا يمثل عبئاً على أي سياسة تعليمية وما يفرض عليها من ضرورة التعامل مع التنوع وبناء التكامل لينهض المجتمع ويستمر في النهضة والنمو . . . كما يهدف إلى إعداد الأفراد عقليًا وروحيًا وعاطفيًا وجسميًا، وتحرص مناهج التعليم على تزويد الطلاب بالمعارف والمهارات ليتحملوا المسؤولية، ويمتلكوا القدرة على المساهمة في عملية التنمية الوطنية

لتحقيق وضع صناعي جديد، ولتحقيق وحدة ورخاء الأسرة والمجتمع والوطن، فعلى الرغم من أن ماليزيا تتميز بتعدد أجناسها وأديانها، فإنها نجحت في تأسيس نظام تعليمي قوي ساعد على تلبية احتياجات طلابها ذوي الثقافات المتعددة، نظام يحتوي على بعض الجوانب المتعددة الثقافات وفقًا لفلسفة التعليم الوطني.

إن ظاهرة الاختلاف أو التعدد الثقافي من السنن الإلهية في الكون؛ حيث تبقى هذه الظاهرة الأكثر تعقيداً، وقلما يخلو منها أي مجتمع، وهي من أبرز المظاهر على إنسانية الإسلام؛ حيث إن تنوع الثقافات واختلاف اللغات أمرٌ يقره الشرع، قال تعالى: ﴿وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِلْعَالِمِينَ﴾ [الروم: آية 22]

ظاهرة الاختلاف أو التعدد الثقافي هي ليست بحد ذاتها مصدراً لحالة الانقسام أو التناحر في أي مجتمع من المجتمعات المعاصرة، إنما عدم التعامل السليم معها، أي قانونيًا وسياسيًا واجتماعيًا، هو السبب في إنتاج أو إعادة إنتاج الأزمات والتوترات، لأن تعدد وتنوع الثقافات لا يكون من الممكن التعامل معه إلا على أساس قيمة التسامح التي تجعل احترام حق الغير في اختلافه ممكنًا.

وفي إطار هذا التعدد الثقافي يسعى العالم الكوني، وكذلك المجتمعات المتفتحة إلى معالجة هذا الاختلاف في كافة الأوجه، ومنها التعليم، فالتعليم هنا هو الأساس حيث إنه الأداة المهمة لبناء العقول البشرية التي ستشارك في المجتمع باعتبارهم مواطنين منتجين، فهم القوة المحركة في أي مجتمع من المجتمعات.

مشكلة الدراسة

يعبِّر الميثاق التأسيسي لليونيسكو(2009) عن عزم مؤسسي المنظمة على "تأمين فرص التعليم تأمينًا كاملًا ومتكافئًا لجميع الناس؛ "حيث إن مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية يُعد أحد المبادئ الأساسية في التربية الدولية، ويسعى هذا المبدأ في ميدان التربية والتعليم إلى مساواة كافة أبناء الوطن الواحد بغض النظر عن دياناتهم وأصولهم الاجتماعية والاقتصادية لتحقيق العدالة الاجتماعية، غير أنه في معظم الدول يتضاعف التنوع والتعدد الثقافي بسبب الهجرة العالمية الواسعة والعولمة ؛ مما يفرض توفير تعليم متعدد الثقافات في أنظمة التعليم، والذي من شأنه مساعدة الطلاب على فهم ثقافات موطنهم ومجتمعهم، ويحررهم من حدودهم الثقافية، ويسهل الانتقال الثقافي من خلال رعاية مجتمع مرحب ومتفهم.

وتعد قضية التعليم في المجتمعات متعددة الثقافات ضرورة ملحة، حيث يهتم بمحاولة التعرف على التباين والتنوع ما بين الثقافات المختلفة للطلاب المتواجدين في البيئة الصفية والمدرسية؛ من القضايا المهمة التي يزداد الاهتمام بها يومًا بعد يوم Guo & Jamal (2007).

ونظرًا لأن التعليم بمثابة أرضية مشتركة يمكن من خلالها أن تتفاعل جميع المجموعات العرقية بعضها مع بعض من أجل تحقيق درجة كبيرة من التسامح واحترام المعتقدات وممارسات الآخرين؛ ونظراً لما تشهده المنطقة العربية من أحداث وفتن وصراعات دامية أثرت على حياة الكثير من شعوب هذه الدول، وهددت استقرارها، وأخذت أشكالاً ومنحناً طائفياً وعرقياً وقبلياً ودينياً، لذا جاءت هذه الدراسة محاولةً من الباحثة للتعرف على ملامح الاندماج والتعدد الثقافي في الوسط التعليمي في إحدى البلدان الإسلامية الآخذة بالنمو والتطور.

أسئلة الدراسة

سعت الدراسة للإجابة على السؤال الرئيسي التالي: ما واقع تنفيذ التعليم المتعدد الثقافات في النظام التعليمي الماليزي؟ وتتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

السؤال الأول: كيف استطاعت السياسة التعليمية في ماليزيا تحقيق متطلبات التعددية الثقافية؟

السؤال الثاني: كيف يتم تصنيف المناهج الدراسية وتدريب وتهيئة المعلمين وطاقم العمل في المدارس للتعامل مع التعددية الثقافية؟

السؤال الثالث: ما واقع قيم وأخلاقيات التعددية الثقافية في النظام التعليمي الماليزي؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى التعرف على واقع تنفيذ التعليم المتعدد الثقافات في النظام التعليمي الماليزي من خلال تحقيق الأهداف التالية:

1. التعرف على السياسات التعليمية الماليزية وكيف تعاملت مع قضية التعددية الثقافية في المدارس.

2. التعرف على واقع تصنيف المناهج الدراسية، وتدريب وتهيئة المعلمين وطاقم العمل في المدارس للتعامل مع التعددية الثقافية.

3. التعرف على واقع قيم وأخلاقيات التعددية الثقافية في النظام التعليمي الماليزي.

أهمية الدراسة

تكتسب الدراسة أهمية كبيرة من خلال ما يلي:

1. محاولتها توضيح المبادئ التي تقوم عليها التعددية الثقافية، و توضيح المفاهيم المرتبطة بالتعليم متعدد الثقافات.

2. تسليطها الضوء على واقع تنفيذ التعليم المتعدد الثقافات في النظام التعليمي الماليزي؛ من خلال التعرف على السياسة التربوية التعليمية في التعامل مع التعددية الثقافية، ومن خلال التعرف على المناهج والأساليب التدريسية المتبعة وما يُقدم للمعلمين وطاقم العمل في المدارس من تدريب وتطوير مهني.

3. محاولة لتبصير المعلمين وطاقم العمل في المدارس بوجود التعددية الثقافية، والتي يجب التعامل معها، ووضع الأنظمة المناسبة التي تُمكّن المختلفين من ممارسة حقوقهم الخاصة.

4. تأمل هذه الدراسة في الاستفادة من التجربة الماليزية في تطوير السياسة التعليمية في الكويت.

عينة الدراسة

عينة الدراسة هي الوثائق التي تم حصرها من دراسات ومؤتمرات ومقالات علمية باللغة الإنجليزية، والتي شملت 14 وثيقة.

حدود الدراسة

حدود مكانية: اقتصرت هذه الدراسة على الوثائق الخاصة بواقع تنفيذ التعليم المتعدد الثقافات في النظام التعليمي الماليزي.

حدود موضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على التعرف على واقع تنفيذ التعليم المتعدد الثقافات في النظام التعليمي الماليزي دون النظر لأية سياسات أخرى.

حدود زمانية : اقتصرت هذه الدراسة على الوثائق الخاصة بواقع تنفيذ التعليم المتعدد الثقافات في النظام التعليمي الماليزي من عام 2006م إلى 2017م.

منهج وأداة الدراسة

لقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي في هذه الدراسة، واستخدام الطريقة النوعية في جمع المعلومات متمثلة بأداة تحليل الوثائق، يشار هنا إي المصطلح الأكثر انتشاراً والمتعارف وهو تحليل المحتوى أو تحليل المضمون.

مصطلحات الدراسة

التعددية الثقافية: يشير مصطلح "التعددية الثقافية" إلى "المجموعة المعقدة من القضايا المرتبطة بتنوع الثقافات والأديان في المجتمع ، والإدارة الاجتماعية للتحديات والفرص التي يُتيحها هذا التنوع" (Ibrahim,2011,p:1)

التعليم المتعدد الثقافات: "جملة من السياسات والممارسات والبرامج والأنشطة التربوية البديلة والإصلاحية الهادفة بنهاية المطاف إلى تعزيز العدالة والديمقراطية في المجتمع، من خلال احترام ثقافات المجموعات الثقافية المتنوعة على اختلاف أجناسهم، وطبقاتهم الاجتماعية، ومستواهم الاقتصادي، وأعراقهم، وأديانهم، ولغاتهم، وسماتهم المتنوعة" (غانم، 2011، ص382).

ويُعرف (Marshal, 2002?) التعليم المتعدد الثقافات كما جاء في وثيقة (Abdullah, 2010) بأنه رؤية للتعليم المدرسي تستند إلى الأفكار الديمقراطية المتعلقة بالعدالة والمساواة، وأن التعليم المتعدد الثقافات يتضمن فكرة أن جميع الطلاب، بغض النظر عن نوع جنسهم وطبقتهم الاجتماعية وخصائصهم العرقية، ينبغي أن تتاح لهم فرصة متساوية للتعلم في المدرسة.

النظام التعليمي: كل مركب مجموعة من العناصر لها وظائف وبينها علاقات منظمة، ويؤدي هذا الكل نشاطًا هادفًا له سمات تميزه عن غيره، وهذا النظام يقيم علاقات مع البيئة التي تحيط به (ملحم، 2007، ص438).

تحليل المحتوى: طريقة تصنيف موضوعية منظمة لتحويل المعلومات المكتوبة، والمسموعة، والسجلات، والرسوم، والرسائل أو المقالات إلى وحدات ليجري تحليلها (العكش، 2009).

ونعرفه هنا بأنه التعريف الذي استخدم في تحليل الوثائق الخاصة بواقع التعليم المتعدد الثقافات في النظام التعليمي الماليزي.

المبحث الثاني

إجراءات الدراسة

يتضمن هذا الفصل عرضاً لإجراءات الدراسة المتبعة بدءاً من التحدث حول الطريقة النوعية وخطوات أسلوب تحليل الوثائق والمصداقية والموثوقية في البحث النوعي، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الوثائقي، وهو منهج يركز على وصف الظاهرة والسعي لتحقيق فهم أعمق لها، من خلال المنحنى الاستقرائي التفسيري للمعلومات التي تجمع في السياق الطبيعي للظاهرة.

أولاً: البحث النوعي كطريقة في هذه الدراسة:

يعتبر البحث النوعي نوعًا من أنواع البحوث التربوية التي يعتمد فيها الباحث على آراء المبحوثين، ويسأل أسئلة عامة، ويجمع بيانات على شكل نصوص أو صور، ويقوم بوصف هذه النصوص وتحليلها في ضوء محاور مُتَّسمًا بالذاتية أثناء البحث (زيتون، 2006، ص10).

فالبحث النوعي يعتمد على ذاتية الباحث وابتعاده عن التحيز في جمع وتفسير البيانات والاستفادة منها، ومن طرق البحوث النوعية: تحليل المحتوى Content Analysis، وهو نمط مألوف في عمل إيجاد النماذج في البيانات، ووضع كل نموذج في فئة؛ حيث يقوم الباحث بفحص جزئيات النص ويعطيها مسميات كما لو كان يبني فهرس كتاب. هذه المسميات أو الشفرات التي تؤلف فهرس البيانات يتم تطبيقها فيما يبدو على الرسائل المناسبة في ظل البيانات، ويمكن تطوير هذا النظام الفهرسي إما يدويًا (باستخدام طريقة القطع واللصق لكروت الفهارس)، أو باستخدام برمجيات الحاسب الآلي (زيتون، 2006).

ويرى عبد الكريم (2012م) أن تحليل الوثائق عملية تفحص ودراسة للمنتجات المتعلقة بظاهرة ما، والتي يمكن أن تستخلص منها معلومات تتعلق بالظاهرة، وهذه المنتجات وإن كانت عادة تقتصر على المنتجات المكتوبة، إلا أنها تشمل الصور والمنتوجات الفنية، ويسمى أحيانًا تحليل المحتوى.

وتحليل المحتوى أسلوب معروف في البحث الكمي، لكن تحليل المحتوى الكمي، كما يوحي اسمه، يركز على التكرار العددي، وعادة ما تكون الأداة فيه مسبقة الإعداد، وعبارة عن استمارة تتبع ورصد للمحاور والعناصر، بحيث تكون مهمة الباحث هي عد

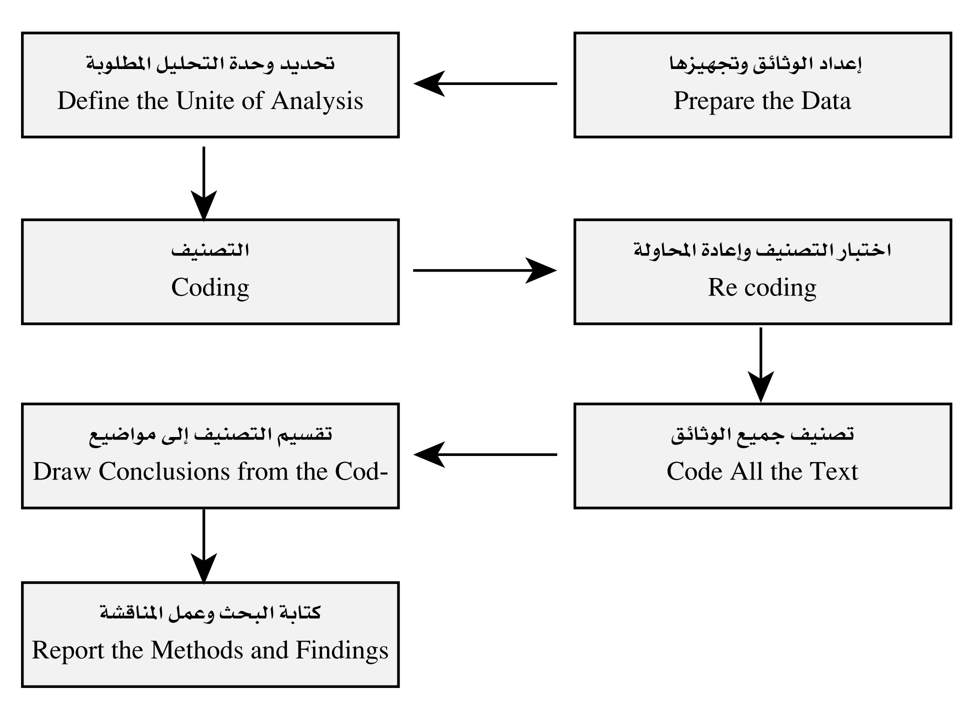
تكرار كلمة أو مفهوم في نص ما، إلا أنه في البحث النوعي يكون التحليل أعمق، ويكون الهدف هو البحث عن المعاني التي ربما لا يدل عليها دائمًا التكرار المجرد للكلمات.

ويترك الباحث النوعي لمحتوى الوثائق الحرية في أن تقوده للمحاور التي تظهر، ولا يتعسف الكشف فيها عن محاور سبق وحددها (عبد الكريم، 2012، ص56).

ويُعد تحليل المحتوى هو أحد الطرق المستخدمة في تحليل البيانات النوعية؛ حيث يقوم الباحث بتنظيم ووضع البيانات في فئات محددة، ثم يقدم شرحها وتفسيرها تحليليًا لإيجاد الإجابة على سؤاله البحثي.

ثانياً: خطوات تطبيق أسلوب تحليل الوثائق:

اتبعت الباحثة مجموعة من الخطوات والإجراءات في أثناء عملية تحليل الوثائق التي قامت بها بناء على نموذج (Zhang & Wildemuth, 2005)، والشكل رقم (2) يلخص مجمل الخطوات المتبعة.



شكل رقم (1): نموذج خطوات تطبيق أسلوب تحليل الوثائق وفقا لنموذج
(Zhang & Wildemuth, 2005)

1- إعداد الوثائق وتجهيزها Prepare the Data

قامت الباحثة بالبحث في التعددية الثقافية في ماليزيا من خلال جمع العديد من الوثائق ودراسات ومقالات الباحثين في مجلات علمية؛ حيث استغرقت مدة البحث عن هذه الوثائق شهرين، وتم الحصول على مجموعة من هذه الوثائق، وواجهت الباحثة بعض الصعوبات في الحصول على بعض الوثائق، وتم إلغاء العديد من الوثائق لعدم مناسبة محتواها - من وجهة نظر الباحثة - لموضوع الدراسة الذي تسعى الباحثة إليه؛ حيث بلغ مجمل هذه الوثائق 14 وثيقة تم حصرها فيما يلي:

جدول رقم (1): الوثائق التي تمت الاستعانة بها في هذه الدراسة

المصـــــادر	المـــؤلف
Multiculturalism and higher education in Malaysia. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 15, 1003-1009.	Ibrahim, R., Muslim, N., & Buang, A. H. (2011).
Defining intercultural education for social cohesion in Malaysian context. International Journal of Multicultural Education, 19(2), 44-60.	Kaur, A., Awang-Hashim, R., & Noman, M. (2017).
Multicultural education: managing diversity in Malaysian schools. Malaysian Education Deans Council Journal, 2(7).	Yusof, N. M. (2008).
Multicultural education practice in Malaysia. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 174, 1941-1948.?	Omar, N., Noh, M. A. C., Hamzah, M. I., & Majid, L. A. (2015).
Multicultural education in Malaysian perspective: Instruction and assessment. University Technology of Malaysia.?	Abdullah, S. N. S., & Ghaffar, M. N. A. (2010).
Multicultural education in early childhood: Issues and challenges. Journal of International Cooperation in Education, 12(1), 159-175.?	Abdullah, A. C. (2009).,o
Ethnic relation among the youth in Malaysia: toward fulfilling the concept of one Malaysia. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 9, 855-858.?	Zainal, K., & Salleh, N. M. (2010).
Patterns of social interaction between different ethnic groups in Malaysian Secondary Schools. Malaysian Journal of Educators and Education, 21, 149-164.?	Yusof, N. M. (2006).
A study of national integration: Impact of multicultural values. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 7, 691-700.	Aziz, Z., Salleh, A., & Ribu, H. E. (2010).

المصادر	المؤلف
National Integration in Multicultural School Setting in Malaysia. Malaysian Online Journal of Educational Sciences, 1(1), 20-29.	Nordin, A. B., Alias, N., & Siraj, S. (2013).
Educational Environment in a Multicultural Society to Meet the Challenges of Diversity.	Salam, A., Akram, A., Bujang, S. M., Yaman, M. N., Kamarudin, M. A., Siraj, H. H., & Mohamad, N. (2014).
The Malaysian experience in developing national identity, multicultural tolerance and understanding through teaching curricula: Lessons learned and possible applications in the Jordanian context. International Journal of Humanities and Social Science, 2(1), 270-288.?	Khader, F. (2012).
The effectiveness of teaching and learning history based on multicultural towards national integration in Malaysia. Procedia Computer Science, 3, 1588-1596.	Seman, A. A., Ahmad, A. R., Aziz, Z., & Ayudin, A. R. (2011).
Malaysian secondary school history curriculum and its contribution towards racial integration. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 7, 488-493.	Ahmad, A. R., Rahim, A., Seman, A. A., & Salleh, M. J. (2010).

2- تحديد وحدة التحليل المطلوبة Define the Unite of Analysis

تم تحديد الموضوعات كوحدة للتحليل، وقامت الباحثة بتحليلها عن طريق Thematic Analysis، وهي إحدى الطرق المستخدمة في تحليل البيانات النوعية كوحدة للتحليل الخاصة بالدراسة، بناء على واقع التعددية الثقافية في الأنظمة التعليمية في ماليزيا.

3- الترميز والتصنيف Coding

قامت الباحثة بترجمة الوثائق التي تم الحصول عليها من خلال برامج الحاسب الآلي، واستغرقت مدة الترجمة جهداً ووقتًا مدة شهرين، ثم قامت الباحثة بقراءة البيانات وتصنيفها ووضع عنوان لكل جزء من البيانات المهمة؛ حيث قد يكون الجزء (جملة) أو (فقرة)؛ وذلك بإجراء عملية التصنيف الأولي (Coding) والتشفير للمصادر الواردة في الجدول السابق. وقد استغرق ذلك مدة شهر عن طريق استخدام بطاقات لتسهيل عملية التصنيف؛ حيث بلغ مجمل هذه البطاقات (131 بطاقة)، البعض منها مجزأً إلى (أ، ب، ج، د) تم عنونتها حسب المواضيع والفقرات التي تم اقتطاعها من الوثائق وترقيمها لتسهل عملية التصنيف، وفيما يلي الجدول رقم (2) يوضح التصنيف الأولي للوثائق.

جدول رقم (2)

جدول التصنيف الأولي للوثائق

رقم	التصنيف	ارقم الكرت	التكرار	رقم	التصنيف	رقم الكرت	التكرار
1	المناهج الدراسية الوطنية والمشتركة	3\9أ\18\21أ\23أ\24ج\24ب\26أ\31ب\33ج\33ب\41ب\42ب\43ب\79\93\95\ 102ب\103\106\107أ\110\110\112د\115\125ب\131	\\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\	16	الهوية الوطنية	7ب\11ب\14أ\51أ\100أ\101ج\111\112أ\115\117\120\ 121\122أ\124ب	\\\\\ \\\\\ \\\\
2	دور الحكومة	56ج\56أ\61أ\62ب\75ب\77ب\79\88\92\93\100ب\103\106\113ب\114ب\ 117\127ب\131	\\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\	17	التعاون	45أ\53\55ج\57أ\122ب\124أ	\\\\\ \
3	مادة التاريخ	93\112ج\119أ\120\123\124أ\127ب\127أ\130أ\131	\\\\\ \\\\\	18	المساواة والعدالة الاجتماعية	22أ\23ب\29ب\31أ\32\33ج\35\36ب\39\40ج\43ب\49ب\ 52ب\65ب\101ب\102ب\103\109\113أ\123ب	\\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\
4	التسامح	16أ\58\59\65ب\82أ\83أ\87\101ج\101أ\103\105\106\109\112ج\115\ 116أ\117\120\121\122ب\122أ\124\126\130أ	\\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\	19	الأنشطة الطلابية	5\14ج\19أ\22ب\23ب\45أ\53\88\89ب\91\92\93\108\ 117\118\119أ\122ب\123ب	\\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\
5	الوحدة الوطنية	3\7أ\8ب\15ب\22ب\51أ\55أ\58\59\60\62ب\65أ\74أ\75أ\83\84\100أ\102 ب\103\104\107أ\109\112ب\112أ\113أ\114ب\114أ\116ب\118\119أ\120 \121\122أ\127ب\130أ	\\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\	20	المنهج المدرسي	122ب\88\26أ	\\\
6	الاحترام المتبادل	1\2\8ب\18\22ب\30أ\39\40أ\49ب\50ب\50أ\52ج\80ب\85ب\94ب\99أ\101 ب\106\112ج\113ب\120\128\130ب	\\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\	21	المواد الدراسية	117	\
7	التكامل الوطني	15ب\24ج\29\41أ\74أ\75ب\76ب\78ب\78أ\79\81\83ب\83أ\84\85ب\86ب\86 أ\89أ\90ب\90أ\93\101ج\107ب\112ب\114أ\116ب\117\118\119ب\119أ\ 121\122ب\122أ\123أ\125ب\125أ\127ب\127أ\129	\\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\	22	جودة التعليم	117	\
8	برامج وأساليب وطرق التدريس	17ب\22أ\23ج\25أ\26ج\26ب\29أ\36ب\43ب\84\91\94أ\98\99ب\106\117\ 118\119أ\128	\\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\	23	الكتب المدرسية	44أ\117\105	\\\
9	التحيز والتمييز العنصري	15ب\25ب\31ب\35\44أ\45ب\49ج\50ب\52ج\54أ\60\61ج\61ب\62ب\62أ\64 ب\66\70\71\75أ\84\87\99أ\109\112ج\118\124أ\126\128	\\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\	24	التفاعل الاجتماعي بين الطلاب	9ب\55أ\57ب\59\62ب\64أ\65ب\66\67أ\69\70\82ب\84\ 87\88\89ب\91\109\117	\\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\
10	التفاهم الثقافي	19أ\27أ\29أ\30أ\38أ\40أ\42ب\45أ\50ب\60\62أ\80ب\85ب\87\98\99ب\101 ج\101أ\112د\116أ\121\122أ\126\127أ\128	\\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\	25	السياسات والممارسات التعليمية	11أ\13ب\15ب\35\43ب\65أ\83أ\84\104\106\112ب\ 116ب	\\\\\ \\\\\ \\
11	تقدير التنوع	5\7أ\12أ\16ب\22ب\23أ\23ب\30ب\39\42\43أ\49ج\50ب\54أ\92\99أ\106\ 112ج\121\128	\\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\	26	التماسك الاجتماعي	6ب\6أ\8أ\15ب\35\72\73\96أ\103\106\114\115أ	\\\\\ \\\\\ \\
12	المعلم\المربي	7أ\10\12أ\14ب\15أ\16ج\17ب\17أ\19أ\22أ\23ج\23ب\24ب\24أ\26أ\29ب\30 أ\33أ\34\36أ\37\44ب\48ب\49ج\49أ\50أ\54ب\80أ\91\92\93\94أ\96ب\96أ\ 98\99أ\107ب\111\118\119أ\120\123ب\127ب	\\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\	27	السياسة اللغوية (لغات الأم)	3\9أ\11ب\18\41أ\46\47أ\51ب\51أ\88\91\92\114أ	\\\\\ \\\\\ \\\
13	البيئة التربوية (المدارس)	6أ\7ب\24أ\32\34\58\62أ\81\89ب\90أ\95\103\107ب\116ب\127ب	\\\\\ \\\\\ \\\\\	28	التحديات التي تواجه الدول المتعددة الأعراق	2\6ب\91\112أ	\\\\
14	التعليم	7أ\32\34\59\61أ\63\64ب\102أ\101أ\103\105\106\108\114ب\116ب\117 \118\120\125ب\127ب	\\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\	29	التعليم الأخلاقي	110	\
15	الحملات التوعوية	126\13أ\11أ	\\\	30	النظام التعليمي	34\35\60\61ج\62ب\74ب\80أ\83أ\94ب\98\100ب\104\ 107أ	\\\\\ \\\\\ \\\

يتبع جدول التصنيف الأولي للوثائق جدول رقم (2)

رقم	التصنيف	ارقم الكرت	التكرار	رقم	التصنيف	رقم الكرت	التكرار
31	اللغة الوطنية (لغة الملايو)	أ107\104\100أ\83أ\51\46\4	\\\\\\ \\	42	التعليم المبكر	59	\
32	الاتصال بين الأعراق	\87\77أ\72\65ب\43ب\36ب\16أ 107أ	\\\\\\ \\\	43	التنشئة الاجتماعية\المنزلية	58\40ب\24ج	\\\
33	الحد من الصراعات وحل التوترات	\105\102أ\85أ\83\70أ\67ب\4 106	\\\\\\ \\\	44	المصالح الوطنية	56ب	\
34	التعايش السلمي	103\102ب\8ب	\\\	45	تحديات العولمة	8ب\28\55ب	\\\
35	الانتماء العرقي(التعصب)	\84\76أ\71\70\68أ\68ب\63\1 102أ	\\\\\\ \\\\	46	دور الاعلام	13\52أ	\\
36	التدريب والدورات والتطوير المهني	47\47ج\38ب\20ب\14ب\13أ\10 ب\48أ\100أ	\\\\\\ \\\\	47	الموظفون العاملون في المدارس	47ب\48ب\48أ\52ج	\\\\
37	الفصول الدراسية	97\54ب\52ب\35\33ج\28\21ب	\\\\\\ \\	48	الموظفون الكفاءة	20أ\23ج\47أ	\\\
38	الأفراد المنفتحين والمؤهلين المنفتحين	97\78أ\76ب\73\59\17أ	\\\\\\ \	49	دور الأسرة (اشراك المواطنين)	12أ\13ب\43ب\45ب	\\\\
39	تلبية احتياجات الطلاب	97\118\51ب\34	\\\\	50	تعزيز الحوار المفتوح بين الثقافات	12أ	\
40	الطلاب	91\84\65ب\5	\\\\	51	المواطنة	7أ	\
41	تحقيق التنمية والاستقرار الاقتصادي	60	\	52	المنح الدراسية\ المساعدات والرسوم الدراسية	4	\

4- اختبار الترميز وإعادة المحاولة Re coding

بعد انتهاء الباحثة من عملية التصنيف الأولي في الخطوة السابقة، برزت عدة مواضيع بلغ عددها (52) موضوعًا، أعادت الباحثة قراءة الجمل والفقرات وحاولت تصنيفها في مجموعات؛ حيث تم دمجها بعضها مع بعض، واستغرق ذلك أسبوعًا، ومن ثم تقسيمها إلى مواضيع رئيسية وفرعية، حسب رأي الباحثة، وفيما يلي توضيح مفصَّل لهذه المرحلة موزَّع على أسئلة الدراسة.

1- كيف استطاعت السياسة التعليمية في ماليزيا تحقيق متطلبات التعددية الثقافية؟

قامت الباحثة بعد إجراء عملية الترميز والتشفير الأولي للمصادر (Coding)، والواردة في الجدول السابق رقم (2)، بإعادة تصنيف وترميز الموضوعات الواردة في الوثائق المتعلقة بالسياسة التعليمية في ماليزيا؛ حيث تم تقسيمها إلى مواضيع رئيسية؛ وهي: النظام التعليمي، السياسات والممارسات التعليمية، ودور الحكومة، ودور الأسرة، ويندرج تحت هذه المواضيع الرئيسية العديد من المواضيع الفرعية.

جدول رقم (3): إعادة تصنيف السياسة التعليمية الماليزية

التصنيف	رقم الكرت	التكرار
النظام التعليمي - التعليم - المدارس - الفصول الدراسية - المعلمون - الطلاب	أ17\ج 16\أ 16\أ 15\أ 14\أ 12\ 10\ب 9\ب 7\أ 7\أ 6\ 5 ب29\ 28\أ 26\ب 24\أ 24\ج 23\أ 22\ب 21\أ 19\ب 17\ أ50\أ 49\ب 44\ 37\أ 36\ 35\ 34\ج 33\أ 33\ 32\أ 30\ أ64\ 63\ب 62\أ 62\ج 61\أ 61\ 60\ 59\ب 54\أ 52\ 92\ 91\أ 90\ب 89\ 84\أ 83\81\أ 80\ 73\ب 65\ب 64\ ب100\أ 99\ 98\ 97\ب 96\أ 96\ 95\ب 94\أ 94\ 93\ ب114\ 108\ب 107\أ 107\ 106\ 105\ 104\ 103\أ 101\ ب127\ب 125\ب 123\ 120\أ 119\ 118\ 117\ب 116\	\\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \
دور الحكومة (وزارة التعليم الماليزية)	93\ 92\ 88\ 79\ب 77\ب 75\ب 62\أ 61\ج 56\أ 56 131\ب 127\ب 114\أ 114\ب 113\ 106\ 103\ب 100\	\\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\
السياسات والممارسات التعليمية	104\ 84\أ 83\أ 65\ب64\ب 43\ 35 \ب 15\ب 13\أ 11 ب116\ب 112\ 106\	\\\\\ \\\\\ \\\
دور الأسرة	58\ب 45\ب 43\ب 13\أ 12	\\\\\

2- كيف تم تصنيف المناهج الدراسية وتدريب وتهيئة المعلمين للتعامل مع التعددية الثقافية؟

قامت الباحثة بعد إجراء عملية الترميز والتصنيف الأولي للمصادر (Coding)، والواردة في الجدول السابق رقم (2)، بإعادة تشفير وترميز المواضيع الواردة في الوثائق المتعلقة بالمناهج الدراسية، وتدريب وتهيئة المعلمين للتعامل مع التعددية الثقافية في ماليزيا؛ حيث تم تقسيمها إلى مواضيع رئيسية: المناهج الدراسية، الأنشطة الطلابية، مادة التاريخ، السياسة اللغوية، التدريب والتطوير المهني للعاملين في المدارس، ويندرج تحت هذه المواضيع الرئيسية العديد من المواضيع الفرعية.

جدول رقم (4): إعادة تصنيف المناهج الدراسية وتدريب المعلمين

التصنيف	رقم الكرت	التكرار
المناهج الدراسية - المنهج المدرسي - طرق التدريس	ج26\ب 26\أ 26\ج 24\أ 23\أ 22\أ 21\ 18\ب 17\أ 9\ 3 79\أ 44\ب 43\ب 42\ب 41\ب 36\ج 33\ب 33\ب 31\أ 29\ 106\ 105\ 103\ب 102\ب 99\ 98\ 95\أ 94\ 93\ 88\ 84\ ب122\أ 119\ 118\ 117\ 115\د 112\ 110\ 108\أ 107\ 131 \128\ب 125\	\\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\
السياسة اللغوية: -اللغة الوطنية (لغة الملايو) - اللغات الأم	88\أ 83\ب 51\أ 51\ 47\أ 46\ 41\ 18\ب 11\أ 9\ 4\ 3 أ114\أ 107\ 104\أ 100\ 92\ 91\	\\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\
الأنشطة الطلابية مادة التاريخ	117\ 93\ 92\ 91\ 53\أ 45\ب 23\ب 22\أ 19 \ج 14\ 5 ب 123\ب 122\أ 119\ 118\ 131\أ 130\ب 127\أ 127\أ 124\أ 123\ 120\ 117\ 93	\\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\
التطوير المهني وتدريب العاملين في المدارس	أ100\أ 48\ج 47\ب 47\ب 38\ب 20\ب 14\أ 13\ 10	\\\\\ \\\\

3- ما واقع قيم وأخلاقيات التعددية الثقافية في النظام التعليمي الماليزي؟

قامت الباحثة بعد إجراء عملية الترميز والتصنيف الأولي للمصادر (Coding)، والواردة في الجدول السابق رقم (2)، بإعادة ترميز وتصنيف المواضيع الواردة في الوثائق المتعلقة بقيم وأخلاقيات التعددية الثقافية في النظام التعليمي الماليزي؛ حيث تم تقسيمها إلى مواضيع رئيسية: التسامح والاحترام والتعاون والمساواة، والتحديات التي تواجه الدول المتعددة الثقافات، والتكامل الوطني، والوحدة الوطنية، والتفاهم الثقافي، وتقدير التنوع، ويندرج تحت هذه المواضيع الرئيسية العديد من المواضيع الفرعية.

جدول رقم (5): إعادة تصنيف قيم وأخلاقيات التعددية الثقافية

التصنيف	رقم الكرت	التكرار
التسامح والاحترام والتعاون والمساواة	ج33\ 32أ\ 31أ\ 30\ب 29\ب 23أ\ 22\ 18أ\ 16\ب 8\ 1 أ52\ب 50أ\ 50\ب 49أ\ 45\ب 43\ج 40أ\ 40\ 39أ\ 36\ أ101\ 99\ 87أ\ 83أ\ 82\ب 80\ب 65\ 59\ 58\ج 55\ ج112\ 109\ 106\ 105\ 103\ب 102\ج 101\ب 101\ أ122\ 121\ 120\ 117أ\ 116\ 115\ب 113أ\ 113\ ب 130أ\ 130\ 128\ 126\ب 122\	\\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\
التحديات التي تواجه الدول المتعددة الأعراق: – تحديات العولمة – التعصب والتحيز والتمييز العنصري	ج52أ\ 52\ب 50\ج 49\ 35\ب 31\ 28\ب 15\ب 8\ب 6\ 2 ب68أ\ 68\ب 67\ 66\ب 64\ب 62أ\ 62\ب 61\ 60\ب 55\ 105أ\ 102أ\ 99\ 91\ 87أ\ 85\ 84أ\ 83أ\ 75\ 71\ 70\ 128\ 126أ\ 124\ 118\ج 112أ\ 112\ 109\ 106\	\\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\
التكامل الوطني	79\ب 78أ\ 78\ب 76\ب 75أ\ 74أ\ 65\ب 64أ\ 41\ب 15 93\ب 90أ\ 90أ\ 89\ب 86أ\ 86\ب 85\ 84\ب 83\ 81\ أ119\ 118\ 117أ 116أ\ 114\ب 112\ب 107\ج 101\ أ127\ب 125أ\ 125أ\ 123\ب 122أ\ 122\ 121\ب 119\ 129\ب 127\	\\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\
الوحدة الوطنية	أ65\ب 62\ 60\ 59\ 58أ\ 55أ\ 51\ب 22\ب 15\ب 8\ 3 أ107\ 104\ 103\ب 102أ\ 100\ 84أ\ 83أ\ 75أ\ 74\ 120\ب 116\ب 114أ\ 114أ\ 113\ب 112أ\ 112\ 109\ أ130\ب 127أ\ 122\ 121\	\\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\
التفاهم الثقافي	60\ب 50أ\ 45\ب 42أ\ 40أ\ 38أ\ 30أ\ 29أ\ 27أ\ 19\5 121أ\ 116\د 112\ج 101\ب 99\ 98\ 87\ب 80أ\ 62\ 128أ\ 127\ 126أ\ 122\	\\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\\ \\\\
تقدير التنوع	92أ\ 54\ 53\ج 49أ\ 43أ\ 42\ 39\ب 30أ\ 23أ\ 22\ب 16 128\ 121\ج 112\ 106أ\ 99\	\\\\\ \\\\\ \\\\\ \

5- ترميز وتصنيف جميع الوثائق Code All the Text

قامت الباحثة بتصنيف جميع الوثائق المتاحة لديها، والتي بلغ عددها 14 وثيقة.

6- تقسيم التصنيف والترميز إلى المواضيع Draw Conclusions from the Coded

قامت الباحثة بعد ذلك بتقسيم المواضيع الخاصة بواقع السياسة التعليمية، والمناهج

الدراسية، وتدريب المعلمين، وقيم وأخلاقيات التعددية الثقافية لمواضيع رئيسية ومواضيع فرعية، سيتم التطرق لها في فصل عرض ومناقشة النتائج.

جدول رقم (6): يوضح تقسيم التصنيف إلى مواضيع رئيسية وفرعية خاصة بناءً على أسئلة الدراسة

أسئلة الدراسة	الموضوع الرئيسي	المواضيع الفرعية
السياسة التعليمية الماليزية	النظام التعليمي	التعليم
		المدارس
		الفصول الدراسية
		المعلمون
		الطلاب
	دور الحكومة (وزارة التعليم الماليزية)	ــــــ
	السياسات والممارسات التعليمية	ــــــ
	دور الأسرة	ــــــ
المناهج الدراسية وتدريب المعلمين	المناهج وأساليب التدريس	المنهج المدرسي
		طرق التدريس
	السياسة اللغوية:	اللغة الوطنية (لغة الملايو)
		اللغات الأم
	الأنشطة الطلابية	ــــــ
	مادة التاريخ	ــــــ
	التطوير المهني وتدريب العاملين في المدارس	ــــــ
قيم وأخلاقيات التعددية الثقافية	التسامح والاحترام والتعاون والمساواة	ــــــ
	التحديات التي تواجه الدول المتعددة الأعراق:	- تحديات العولمة
		- التعصب التحيز والتمييز العنصري
	التكامل الوطني	ــــــ
	الوحدة الوطنية	ــــــ
	التفاهم الثقافي	ــــــ
	تقدير التنوع	ــــــ

7- كتابة البحث وعمل المناقشة Report the Methods and Findings

قامت الباحثة بمناقشة النتائج في الفصل الثالث.

ثالثاً: المصداقية والموثوقية في البحث النوعي:

الصدق في البحث النوعي ينظر البعض إليه على أنه محك لا يناسب البحوث النوعية، فهو يعتمد تاريخيًا على الإحصاء والاختبارات العقلية، والبحوث النوعية حقيقة ليست أعمالًا ضعيفة على الإطلاق، فهي بحوث تم تأسيسها جيداً، فالبحث النوعي بحث يصدر نتائج لا يمكن التوصل إليها بالطرق الإحصائية أو أي طريقة كمية أخرى، بل هو البحث الذي يستخدم نتائج مستقادة من العالم الحقيقي؛ حيث تتكشف الظاهرة محل البحث والاهتمام بشكل طبيعي في سياقها الطبيعي؛ لذا فإن البحث النوعي لا يبحث عن التنبؤ وتعميم النتائج، بل هو بحث يبحث عن التنوير والكشف والفهم والاستقراء لموقف مشابه (العجمي، والعنزي، والكندري، 2017).

لذا فالمصداقية تتجلى بصورة أكبر في البحث النوعي، حيث يعايش الباحث بنفسه الظاهرة مدار الاهتمام فيقابل أفراد العينة وجهاً لوجه، ويدون ملاحظاتهم، ويجيب على استفساراتهم وإن كانت الأداة هي تحليل محتوى الوثائق كما هو الحال في هذه الدراسة، فالمصداقية تتجلى بدقة الوصول إلى مصدر المعلومة وهذا ما قامت به الباحثة عن طريق جمع الوثائق من مواقع موثوقة ومن مصادر واضحة.

?على الرغم من أن مصطلح الثبات هو مفهوم يستخدم لاختبار أو تقييم البحث الكمي، ?فإن فكرة التقييم والاختبار تستخدم في كل أنواع البحوث، ومن ضمنها البحث النوعي، ولكن يجب الانتباه إلى أن مفهوم الثبات سيكون مضللًا في البحث النوعي إذا تمت معالجته بمعيارية البحث الكمي، فالعواقب حتمًا ستكون وخيمة. ويمكننا تعريف الثبات في البحث النوعي بأنه إعادة نظر في موضوع البحث أو الظاهرة محل الدراسة بنظرة ثاقبة بعد مدة من الزمن؛ لعمل تقييم أكثر حيوية، وليس هو فقط إعادة النتائج السابقة (العجمي، العنزي، الكندري، 2017).

وقد ذكر عبد الكريم(2012) نقلاً عن (Lincoln & Guba, 1985) أربعة معايير لما أسماه الموثوقية وهي:

1. المصداقية: يستخدم مصطلح المصداقية مقابلًا لمصطلح الصدق الداخلي في البحث الكمي، والذي يعني أن يقيس الاختبار ما وُضع لقياسه، ففي البحث النوعي يسعى الباحث لأن تتطابق نتائج دراسته مع الواقع، وهو من أهم العوامل لضمان موثوقية البحث؛ حيث عدهُ المعيار الأساسي لذلك.

2. الانتقالية: في البحث الكمي، يطلق الصدق الخارجي على ما إذا كانت نتائج

دراسة يمكن أن تطبق على دراسة أخرى، ويسمى التعميم، ويقابل هذا في البحث النوعي الانتقالية، والانتقالية في البحث النوعي تعني أن نتائج البحث قد تكون مفيدة في حالات مشابهة .

3. الاعتمادية: يستخدم هذا المصطلح في مقابل مصطلح الثبات في البحث الكمي، فالثبات يعني أنه لو أعيد تطبيق الاختبار في نفس الظروف سيحقق نتائج مشابهة. وهذا المفهوم قائم على التصور الوضعي الذي يرى أن الظواهر التربوية تسير بشكل منتظم ومنطقي، وأن ما حدث في وضع لابد أن يحدث في أوضاع مماثلة، وهذا يختلف مع التصور الذي يقوم عليه البحث النوعي الذي يرى أن الحقيقة الاجتماعية يتم إعادة بنائها باستمرار وبشكل متجدد، وبالتالي فمفهوم إعادة تطبيق البحث تصبح إشكالية في البحث النوعي.

4. التطابقية: التطابقية (أو القابلية للتأكيد) تقابل الموضوعية في البحث الكمي، وهذا يعني إجابة على السؤال: هل يمكن أن تؤكد نتائج البحث عن طريق باحث آخر؟ أو من خلال نتيجة بحث جديد؟ ويتم ذلك في البحث النوعي من خلال نقل التقويم من بعض الخصائص المتأصلة في الباحث (وهي الموضوعية)، ووضعها في البيانات نفسها. فالمعيار النوعي إذن هو: هل البيانات تساعد على تأكيد النتائج العامة؟ هذا هو المعيار النوعي المناسب كما يراه (Marshal & Rossman, 1999) عبد الكريم، 2012، ص75-78).

المبحث الثالث

نتائج الدراسة

في هذا المبحث سيتم عرض تحليل الوثائق التي استعانت بها الباحثة، وتحديد لأبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة بناء على تساؤلات الدراسة:

السؤال الأول: كيف استطاعت السياسة التعليمية في ماليزيا تحقيق متطلبات التعددية الثقافية؟

جدول رقم (7): السياسة التعليمية في ماليزيا والتعددية الثقافية.

أسئلة الدراسة	الموضوع الرئيسي	المواضيع الفرعية
السياسة التعليمية الماليزية	النظام التعليمي	التعليم
		المدارس
		الفصول الدراسية
		المعلمون
		الطلاب
	دور الحكومة (وزارة التعليم الماليزية)	ـــــ
	السياسات والممارسات التعليمية	ـــــ
	دور الأسرة	ـــــ

من خلال تحليل الوثائق (انظر مرجع ص31، جدول سابق رقم 1) برزت أربعة مواضيع رئيسية تختص بواقع تنفيذ السياسة التعليمية في ماليزيا، وهي: (النظام التعليمي، ودور الحكومة، والسياسات والممارسات التعليمية، ودور الأسرة).

أولاً: النظام التعليمي:

يتم الاعتماد في تحليل هذا الجزء من السؤال الأول على ما جاء في وثائق كلاً من: (Yusof, 2006)، (Yusof, 2008)، (Zainal, 2010), (Abdullah, 2009)، (Abdullah, 2010)، (Aziz, 2010)، (Khader, 2012)، (Nordin, 2013)، (Salam, 2014)، (Omar, 2015)، (Kaur, 2017) أن النظام التعليمي بذل جهوداً متسقة لتحقيق الاندماج من أجل التلاحم الاجتماعي؛ عن طريق إدماج العناصر الثقافية في المناهج الدراسية من خلال التربية الوطنية، وعند البحث في واقع النظام التعليمي الماليزي، ظهرت هناك مواضيع فرعية

(التعليم، والمدارس، والفصول الدراسية، والمعلمون، والطلاب)، وقد تبين أن جهود الآباء المؤسسين لماليزيا الحديثة كانت تنصب على توحيد شعوبها المتنوعة عرقيًّا من خلال النظام التعليمي (Khader, 2012).

وكما ذكرته الوثائق أعلاه أن النظام التعليمي في ماليزيا يركز بقوة على مسألة الوحدة بين الجماعات العرقية، وفي أي مجتمع يرتبط النظام التعليمي ارتباطًا وثيقًا بالاحتياجات المجتمعية، وبالتالي لا يمكن أن يتجاهل العوامل السياسية والاقتصادية والأيديولوجية التي تؤثر على وظائفه، ولابد أن يحترم النظام التعليمي المعايير والقيم المتنوعة، وينبغي أن يؤدي إلى الجمع بين الجماعات العرقية، وأن الاتصال المشترك بين الأجناس يعكس التنوع، ويشجع على فهم الثقافات وأساليب الحياة المتنوعة، ويشجع على زيادة التسامح والتفاعل على المستوى الاجتماعي.

وكذلك أكدت الوثائق أعلاه أن المدرسة مؤسسة قوية قادرة على تعزيز الإحساس بالتماسك والهوية المشتركة لإدماج الطلاب من أصول عرقية واجتماعية وثقافية مختلفة، وأن المدارس ووكلاءها لديهم القدرة على ممارسة تأثير كبير على تنمية الهوية الاجتماعية، ويجب ألا ينظر إلى المدرسة على أنها مجرد وكالة لا تركز إلا على المعارف والمهارات التعليمية، ولكن تسعى أيضًا إلى تلقين قيم المجتمع المحلية، وللمعلمين دور في الفصول الدراسية، كما أن المدرسة هي المنبر الأكثر فعالية لتحقيق التكامل الوطني على أساس الإطار المتعدد الثقافات، ولغرس القيم الأخلاقية بغية رفع انضباطية المواطنين، ويجب أن تكون المدارس مشاركة نشطة في إنهاء الاضطهاد داخل أسوارها عن طريق إنتاج طلاب نشيطين اجتماعيًّا وناقدين وواعين، وأن تشجع المدارس طلاب الجنس الواحد في بذل الجهد لدراسة وفهم الأعراق الأخرى والثقافات والمعتقدات والأديان.

وكذلك ذكرت الوثائق أعلاه أن دور المعلمين في التعليم المشترك بين الثقافات هو دور محوري؛ حيث إن مواقفهم ومعتقداتهم ومعارفهم ومهاراتهم المتعددة الثقافات ستؤثر تأثيرًا كبيرًا، وأن المعلمين هم قدوة، ويجب أن يكونوا أكثر حذرًا ولا يمارسوا الممارسات التمييزية في المدارس التي يمكن أن ينظر إليها من قبل الطلاب، وكما أن المعلمين الذين يعالجون هذه الاختلافات ويضيفونها إلى المناهج الدراسية سينجحون في إنشاء فصل دراسي متعدد الثقافات من شأنه أن ينهض بالأهداف التعليمية، ويجب أن يكون المعلمون في الفصول المتعددة الثقافات منفتحين على طلابهم، ومعرفة أنماط التعلم لدى الطلاب في فئتهم، ويجب عليهم فهم أنماط التعلم لدى الطلاب الذين نشؤوا في ثقافة أخرى غير ثقافتهم، ويتعين أيضًا على المعلمين أن يهتموا بلغتهم اللفظية وغير اللفظية عندما يستجيبوا للطلاب الذين

يتكلمون بشكل مختلف، كما ينبغي أن يستخدم المعلمون أساليب ملائمة للتنوع الثقافي للطلبة، حتى لا يتخلفوا عن الركب في عملية التعلم التي يقومون بها، وتجنب طرق التدريس أحادية الثقافة، وينبغي أن يكون للمعلمين مهارات في تدريس التعددية الثقافية والتعامل مع الطلاب من مختلف المجموعات العرقية، وزيادة ثقتهم في إحساسهم بالكفاءة التي تتعلق بقدراتهم على تعليم جميع الطلاب.

ونوهت الوثائق أعلاه إلى إن المعلمين يضطلعون بأدوار هامة في تطوير ونشر الثقافات للطلاب، والمعلمون المتازون هم الذين يمكنهم أن يلهموا التنمية الفكرية والاجتماعية والشخصية جميع طلابهم إلى أقصى إمكاناتها، ويجب عليهم (المعلمين) الاعتراف بالأثر الذي يمكن أن تحدثه هذه الاختلافات الثقافية على الأطفال وتعليمهم، ويجب أن يكون المعلمون مستعدين لتيسير التعلم بصورة فعالة لكل طالب على حدة، مهما كانت ثقافته متشابهة أو مختلفة عنه، وينبغي أن يكون المعلم صادقًا عندما يخبر طلابه بأن الجميع سواسية، وأن يحترم جميع الثقافات والمعتقدات؛ لأنها متساوية على الرغم من اختلافها، وأن من الأهمية بمكان أن يتمتع المعلمون باحترام التنوع.

وكذلك ذُكر في الوثائق أعلاه إن الاتصال المشترك بين الأجناس سيؤدي إلى فهم أفضل للمجموعات العِرقية؛ مما سيعزز المزيد من التسامح والتفاعل الاجتماعيين. وقد ذكر كل من (Yusof, 2006) و(Nordin, 2013) أن الطلاب المتعلمين والجيدين أكاديميًّا هم أكثر انفتاحًا مع الطلاب الآخرين من أصول ثقافية متنوعة.

ونوهت وثيقة كل من (Yusof, 2006) و(Ibrahim, 2011) إلى أن الطلاب يفضلون الاختلاط داخل مجموعتهم العرقية، وأنهم وجدوا صعوبة في قضاء الوقت مع غيرهم في الأنشطة الاجتماعية مثل وجبات الطعام والدراسة كمجموعة.

وذكر (Yusof, 2006) في وثيقته إن الطريق لتحقيق الأهداف والسياسات التعليمية هو توفير الفرص الطلاب من مختلف المجموعات العرقية للتدخل مع بعضهم البعض؛ مما سيؤدي إلى فهم أفضل للمجموعات العرقية الأخرى، ويجب أن يكون لدى المربين عقلية جديدة لتلبية احتياجات مجموعة متنوعة من السكان، ويجب أن تزهر الفصول الدراسية المتعددة الثقافات على هذه الاختلافات واستخدامها أساسًا للنمو والتنمية.

ثانيًا: دور الحكومة:

منذ الاستقلال وقادة البلد يتمسكون باحتياجات وحقوق الشعب وتلبيتها، بغض النظر عن العرق أو الدين في ماليزيا (Zainal, 2010).

يتم الاعتماد في تحليل هذا الجزء من السؤال الأول على ما جاء في وثائق كلاً من Ahmad,2010)، (Aziz,2010)، (Seman,2011)، (Nordin,2013)، (Khader,2012) حيث ذكرت أن الحكومة رغبت في أن يلعب التعليم دوراً هامًّا لتوحيد ودمج السكان، وتظل الأعراق أمراً هامًّا في عملية السياسات في مجال التعليم؛ حيث ركزت الحكومة على بناء وتطوير نظام وطني للتعليم، وكان النظام التعليمي تموله الحكومة المركزية، وأنشأت وزارة التعليم المناهج الوطنية لاستخدامها في جميع مدارس الدولة، وتقوم وزارة التعليم بمهمة إنتاج التعليم، وضمان تنمية إمكانيات الفرد وتحقيق تطلعات الأمة.

وذكر Zainal (2010) في وثيقته أنه ينبغي أن تعزز الحكومة وتخلق حالة إيجابية من أجل تعزيز الاتصال الإيجابي بين مختلف المجموعات العرقية، ويمكن أن يتم ذلك بشكل خاص من خلال التعليم، واقتناعًا من الحكومة الماليزية بسياسة الاتصال في السنوات الأخيرة نفذت عدداً من الإصلاحات؛ منها: إنشاء مدارس الرؤية عام 1997، وتعزيز المدارس الوطنية من خلال ما يكفي من الوسائل التعليمية، وجعل مواد التاريخ والموسيقى إجبارية في المدارس، وتعليم التقاليد وعادات المجموعات العرقية الرئيسية في ماليزيا، كما شجعت الحكومة جميع الطلاب، بغض النظر عن أصولهم العرقية، على الأخذ باللغتين الصينية والتاميلية كمواضيع مدرسية لإقامة تعاون قوي بين الأجيال الشابة من جميع الأجناس، وهكذا عززت الحكومة قطاع التعليم من أجل توفير المعرفة للطلبة، وهذا من شأنه أن يعزز الطلاب ليصبحوا أكثر انفتاحًا وتسامحًا، وعلى هذا النحو سيتم إنشاء بلد مسالم يحترم جميع الأعراق.

وكذلك ذكرت الوثائق أعلاه أن الحكومة الماليزية اتخذت خطوات لتعزيز التكامل الوطني بين الماليزيين؛ ولذلك فإن قياس الوحدة بصورة دورية أمر حاسم لقياس تأثير سياسة الوحدة وبرامجها، وأدخلت الحكومة الماليزية عدداً من السياسات الرامية إلى تحسين التكامل بين المجموعات العرقية، وذكر (Nordin, 2013) في وثيقته أنه على الرغم من الجهود التي تبذلها وزارة التعليم مثل جعل مادة التاريخ إلزامية في المدارس، وتشجيع الطلاب من مختلف المجموعات الثقافية للمشاركة بنشاط في أنشطة المناهج المدرسية، من أجل تعزيز التكامل على أساس نموذج ثقافي، فإنه يتعين على وزارة التعليم أن تعيد تقييم جهودها الرامية إلى تحقيق التكامل في نموذج متعدد الثقافات، عن طريق دراسة عدد من العوامل الرئيسية، مثل السياسة القائمة على السماح بوجود أنواع مختلفة من المدارس الابتدائية، وحتى الثانوية، وكذلك دور المناهج في غرس مجموعة مختلفة من وجهات النظر والمواقف بشأن التعددية الثقافية، وأيضًا أدوار المعلمين في تعزيز التعددية الثقافية في تعليمهم.

حيث وضحت الوثائق أعلاه إن الجهود التي تبذلها الحكومة من الأخذ بمفهوم ماليزيا الواحدة هي محاولة لتعزيز العلاقات بين المجموعات العرقية في ماليزيا، وتؤكد جهود حكومة ماليزيا في إدارة الخلافات العرقية والثقافية والدينية المعقدة لتحقيق الشعور بالوحدة الوطنية، وثقافة السلام والوئام من خلال التعليم.

ثالثًا: السياسات والممارسات التعليمية:

إن الوحدة والتكامل الوطنيين هما حجر الزاوية التعليمية، والأهداف الرئيسية لسياسة التعليم هي غرس الوعي الوطني ورعايته من خلال تعزيز المثل والقيم والتطلعات والولاءات المشتركة من أجل تشكيل الوحدة الوطنية والهوية الوطنية في مجتمع متعدد الأعراق (Yusof, 2006)، (Yusof, 2008)، (Nordin, 2013).

يتم الاعتماد في تحليل هذا الجزء من السؤال الأول على ما جاء في وثائق كلاً من (Abdullah, 2010), (Yusof, 2006، (Nordin, 2013)، (Kaur, 2017) حيث ذكرت أن هدف التعليم الماليزي والممارسات التعليمية هو ممارسة وتحسين التكامل الاجتماعي بين مختلف المجموعات العرقية، والحد من التمييز الاجتماعي؛ لذا يجب أن تكون السياسات أو الخطط المتعلقة بالتعليم المشترك بين الثقافات والمفاهيم ذات الصلة بالتي تقدم في المدارس أو للمجتمع متجذرة في السياق المحلي، وينبغي أن تكون مدفوعة فلسفيًا ونظريًا، ومن المقترح أن يربط المجتمع المحلي بين الممارسين في المدارس والباحثين وواضعي السياسات، حتى يمكن أن ييسر عملية وضع السياسات ذات الصلة، والتصميم الواضح للتنفيذ، وفقًا للبيئة المدرسية، يلزم أن تعزز الممارسة الماليزية للتعليم الاندماج الاجتماعي فيما بين هذه المجموعات العرقية المختلفة، وتعتزم القضاء على التحيز والتمييز الاجتماعيين.

وكما ذكرت الوثائق أعلاه إذا كانت سياسة التعليم ليست حساسة لمسألة التماسك الاجتماعي، وعدم إدماج وجهات نظر أصحاب المصلحة الرئيسيين، فإن هذا يمكن أن يثير الانقسام أو يساهم في الظلم والعنف؛ لذا فإن هدف الأمة في ماليزيا بناء وإقامة الوحدة الوطنية بين مختلف المجموعات العرقية يحتل مرتبةً عاليةً جدًا في البرامج التعليمية والسياسية.

رابعًا: دور الأسرة:

جاء في وثائق كل من (Kaur, 2017), (Zainal, 2010) أنه لا يكفي بناء الثقة المتبادلة بين الشركاء باستخدام إطار متعدد الثقافات، وبدلًا من ذلك فإن الشراكة والمشاركة مع الآباء وأفراد المجتمع المحلي في البرنامج المدرسي يمكن أن تيسر تنمية علاقات ذات

مغزى وجديرة بالثقة، ويذكرا أن عامل التنشئة المنزلية، مثل الخبرة المدرسية المبكرة والخلفية الأسرية والدين والأقران، ساهم في ترسيخ الشعور بالوحدة تجاه مختلف الجماعات العرقية؛ لذا فإن تهيئة المناخ المناسب لازدهار التنوع تشمل أيضًا الحوار المفتوح والتواصل بين أعضائه.

كما ذكرت وثيقة (Abdullah, 2009) جملةً من الاعتبارات العامة فيما يتعلق بالتربية والموارد، أن يتم التشاور مع الآباء والمجتمع في تطوير وضع البرامج والاختلافات في القيمة التي يتم تحديدها بشكل واضح ومناقشتها، ومن الأهمية بمكان أن تدعم الأسر والآباء أنفسهم روح التعددية الثقافية؛ حتى لا تتعارض أو تعمل ضد ما يتعلم في المدرسة.

السؤال الثاني: كيف يتم تصنيف المناهج الدراسية وتدريب وتهيئة المعلمين للتعامل مع التعددية الثقافية؟

جدول رقم (8): المناهج الدراسية وتهيئة المعلمين للتعامل مع التعددية

أسئلة الدراسة	الموضوع الرئيسي	المواضيع الفرعية
المناهج الدراسية وتدريب المعلمين	المناهج وأساليب التدريس	المنهج المدرسي
		طرق التدريس
	السياسة اللغوية:	اللغة الوطنية (لغة الملايو)
		اللغات الأم
	الأنشطة الطلابية	ـــــ
	مادة التاريخ	ـــــ
	التطوير المهني وتدريب العاملين في المدارس	ـــــ

من خلال تحليل الوثائق (انظر مرجع ص31، جدول سابق رقم 1)، برزت خمسة مواضيع رئيسية تختص بتصنيف المناهج الدراسية وتدريب وتهيئة المعلمين للتعامل مع التعددية الثقافية؛ وهي: (المناهج الدراسية، السياسة اللغوية، الأنشطة الطلابية، مادة التاريخ، التطوير المهني وتدريب العاملين في المدارس).

أولاً: المناهج وأساليب التدريس:

يتم الاعتماد في تحليل هذا الجزء من السؤال الثاني على ما جاء في وثائق كلاً من:

(Ahmad, 2010), (Abdullah, 2010), (Abdullah, 2009), (Yusof, 2008,) (Nor-

din,2013) ,(Khader, 2012), (Ibrahim, 2011), (Seman, 2011), (Aziz, 2010) (Kaur, 2017, (Omar, 2015) أثناء البحث في الوثائق، توصلت الباحثة إلى عدة مواضيع متعلقة في المناهج وأساليب التدريس، وعند البحث في المناهج وأساليب التدريس، ظهر هناك موضوعان فرعيان (المنهج المدرسي، طرق التدريس)؛ حيث اتضح للباحثة أن الغرض من المنهج الدراسي المتعدد الثقافات هو إيلاء مشاعر إيجابية تعكس التفاهم والاحترام للاختلافات، وتسعى لبناء الأمة وتعزيز الوحدة الوطنية.

المنهج الدراسي:

المناهج التعليمية هي المحور الذي يعتمد عليه النظام التعليمي، ويمكن أن تكون جزءاً من المشكلة أو جزءاً من الحل (Khader, 2012).

ذكرت الوثائق أعلاه أن التنوع الهائل للمجموعات العرقية والثقافية والدينية والاجتماعية والاقتصادية يدعو المدرسة إلى تبني منهج دراسي وطني موحد، وإلى برامج تعليمية متعددة الثقافات تعكس التفاهم والاحترام، والوحدة الوطنية، والتكامل الوطني. فالمنهج الدراسي هو الوسيلة التي سيتم بها تحقيق نتائج التعلم، ومن المأمول فيه أيضًا تحقيق أهداف وغايات التعليم المتعدد الثقافات، ولا ينبغي تدريس التعليم المتعدد الثقافات كموضوع قائم بذاته، بل غرسها في جميع أنحاء المناهج الدراسية، والغرض من المنهج الدراسي المتعدد الثقافات وإيلاء مشاعر إيجابية للخبرات المتعددة الثقافات هو أن يشارك كل طفل بالانتماء والتقدير، ويشعر بالود والاحترام تجاه الناس من الجماعات العرقية الثقافية الأخرى؛ حيث بذل النظام التعليمي جهوداً متسقة لتحقيق الاندماج من أجل التماسك الاجتماعي عن طريق إدماج العناصر الثقافية في المناهج الدراسية من خلال التربية الوطنية، والأخذ بالأنشطة الخارجة عن المناهج، مثل خطة دمج الطلاب من أجل الوحدة، ومشروع إنشاء مدارس الرؤية.

وذكر (Khader, 2012) في وثيقته أن ماليزيا نجحت في الاستثمار في التعليم بطريقة جعلتها نموذجاً يُحتذى به للتعايش السلمي، وقبول التعددية الثقافية والطائفية المتعددة، استناداً إلى أن المناهج التعليمية الوطنية والمدنية في ماليزيا تطمح إلى تحقيق أكبر قدر من الوحدة بين أفراد المجتمع، والحفاظ على طريقة الحياة الديمقراطية، وتعزيز العدالة الاجتماعية، وضمان حرية المعتقدات الدينية، والثقافية، والتقاليد المتنوعة للمجتمع الماليزي.

وكما ذكرت الوثائق أعلاه أنهُ في ماليزيا، يتم تنظيم مناهج التعليم في المدارس الابتدائية حول خمسة مجالات، وهي: القيم المتعلقة بتنمية الذاتية، الذات الأسرية،

الذات والمجتمع، الذات والبيئة، الذات والبلد، وفي المدارس المتوسطة يتم تخصيص مجال علمي كامل للقيم المتعلقة بالسلام والوئام، وأما في المدارس الثانوية فيحتوي منهج التعليم الأخلاقي على مجال دراسي كامل مخصص للأنشطة الوطنية، مثل مناقشة طريقة إظهار الامتنان للحكومة وجهودها في تنمية الأمة والشعب.

وجاء في الوثائق أعلاه أنه يتعين على وزارة التعليم أن تعيد جهودها الرامية إلى تحقيق التكامل في نموذج متعدد الثقافات عن طريق دراسة عدد من العوامل، مثل أدوار المناهج الخفية والمشتركة في غرس مجموعة مختلفة من وجهات النظر والمواقف بشأن التعددية الثقافية، ويؤكد مجلس المناهج الدراسية أهمية النظر في التنوع، ووضع منهج دراسي شامل للمتعلمين؛ حيث نشر المجلس المعني بالكتب العرقية للأطفال مبادئ توجيهية لاختيار الكتب المدرسية الخالية من التحيز، فإن النهج المتعدد الثقافات يسلط الضوء على أدوار ومساهمات متساوية لجميع الأجناس في إقامة الدول القومية في ماليزيا، ويظهر بشكل غير مباشر التقدير تجاه جميع الأعراق، ويقلل من التحيز العنصري.

طرق التدريس:

كما ذكرت الوثائق أعلاه أن المعلمون يستخدمون أساليب مختلفة واستراتيجيات متنوعة في تنفيذ التعليم المتعدد الثقافات، بحيث يمكن أن تقترن بحياة الطلاب؛ حيث إن اختيار الاستراتيجيات وأساليب التدريس والتعلم تشكل أولوية وعاملًا هامًّا لفعالية التعليم الذي يتلقاه الطلاب، ويمكن للأساليب التعليمية مثل المناقشات الجماعية، والعروض الطلابية، والمهام المشتركة، والعديد من الأساليب الأخرى للتعليم المشترك والتعاوني أن تنشط المشاركة العرقية.

ويذكر Seman (2011) في وثيقته أنه لا يزال معظم المعلمين يستخدمون أساليب المحاضرات، ويعتمدون على الدفاتر، وغير قادرين على إعداد أنشطة محددة لتشجيع التفاعل بين مختلف الطلاب، وبالتالي لا تزال جودة التعليم تحت هجوم من النقاد، ودوره كوسيط لتحسين التسامح العرقي والتكامل الثقافي لا يزال غير فعال، وأن ضعف التدريس يعود إلى أن المعلمين يفشلون في اختيار طرق تدريسية ملائمة.

كما نوهت الوثائق أعلاه أنه لابد للتربويين العاملين في بيئة متعددة الثقافات من تجنب طرق التدريس التعليمية أحادية الثقافة؛ وذلك لتحسين المجتمع المتعدد الثقافات، وإذا كان على المعلم أن يدير التنوع، وأن يقوم بإنتاج رأس مال بشري جيد للمستقبل، فعليه العمل على إزالة غمامات طرق التدريس أحادية الثقافة، والعمل كمحرك عقلي واجتماعي، ومطور لشخصية جميع الطلاب، إن وزارة التعليم سعت من خلال المناهج

الضمنية والصريحة إلى إيجاد اختلافات ثقافية موحدة ومقبولة من البعض بين الأجناس، ولتنفيذ المناهج ينبغي أن نفهم الثقافة من كل طالب لتدريسه وتعليمه، وأن من الافتراضات في التعليم المتعدد الثقافات أن يتخلل هذا النوع من التعليم المتعدد الثقافات المناهج الدراسية الكلية بدلًا من الأخذ بها في دورة دراسية واحدة، ونهج الوحدة التعليمية المنفردة.

ثانيًا: السياسة اللغوية

عند البحث في السياسة اللغوية، ظهرت هناك مواضيع فرعية: (اللغة الوطنية، اللغات الأم)، فالاختلاف في اللغة مسألة رئيسة يتعين على المعلمين معالجتها عند إنشاء فصول دراسية متعددة الثقافات، والمعلم الذي يحاول تعليم اللغة الأصلية للطلاب الذين يقوم بتدريسهم حتى ولو كانت مجرد عبارات بسيطة، فإن هذا من شأنه أن ينقل احترام الطلاب له (Yusof, 2008).

جرى تحليل هذا الجزء من السؤال الثاني على ما جاء في وثائق كلاً من (Abdul lah, 2009) (Yusof, 2009),(Ibrahim, 2011), (Khader, 2012), (Nordin, 2013), (Kaur,2017).

ذكرت الوثائق أعلاه أن السياسة اللغوية تتأرجح بين اللغتين الإنجليزية والماليزية كوسيلة للتعليم في المدارس الوطنية، وتبين أن التحديات التي تواجهها في تشكيل هوية موحدة بوصفها ماليزيا أصبحت حرجة عندما يلتحق الأطفال بالمدارس المحلية التي تبث التعليم باستخدام اللغة الأصلية للطلبة.

اللغة الوطنية (لغة الملايو):

جاء في الوثائق أعلاه أنه بعد استقلال ماليزيا، قرر الحزب الحاكم أن لغة الملايو هي الوسيلة الرئيسية للتعليم في جميع المدارس الوطنية، وقد تم ذلك مع الاعتقاد بأن هذا من شأنه أن يعزز الوحدة الوطنية والهوية الماليزية. وقد أعلنت السياسة الوطنية للغات أن اللغة الماليزية هي لغتها الوطنية، ووسيلة التعليم في المدارس الحكومية الوطنية التي تتلقى المساعدة الحكومية، وكذلك المناهج والامتحانات الحكومية مقيدة بنفس اللغة.

كما ذكرت الوثائق أعلاه أن النظام التعليمي في معظم البلاد يستخدم اللغة الوطنية كوسيلة للتعلم، غير أن تعدد الثقافات والاعتراف بالدور المحوري للغة في التعلم يجعلان من الواجب الاعتراف بتنوع اللغات والآداب وأساليب الاتصال؛ لذا ينبغي تشجيع اللغة مع الحفاظ على لغة الطلاب الأولى؛ حيث تعتبر اللغة المشتركة أداة لإعداد

الهوية الوطنية، وتوصف اللغة الوطنية بأنها أداة هامة للتكامل العرقي، وتعزيز الهوية الوطنية؛ حيث وُجهت الجامعات في ماليزيا إلى استخدام اللغة الماليزية كوسيلة لتعليم جميع الدورات، وكذلك جميع المدارس تتبع المنهج الوطني باستخدام لغة الملايو كوسيلة للتعليم جنبًا إلى جنب مع تلك اللغات العامية كموضوع.

اللغات الأم:

إلا أن وثيقة (Abdullah, 2009) تذكر أن تفضيلات الآباء لإرسال أبنائهم إلى المراكز التي تلبي لغتهم المفضلة، والتي في معظم الحالات هي لغتهم الأولى، ولهذا بالطبع آثار خطيرة على التكامل الوطني، لأنه لا يسهم في تهيئة بيئة مواتية للأطفال الصغار أن يتعلموا العيش والتفاعل مع الآخرين من خلفية ثقافية مختلفة.

حيث ذكرت الوثائق أعلاه أنه عندما تحاول الحكومات أن تجعل جميع المواطنين يتقنون اللغة الوطنية، فإن التوترات تبدأ في التراكم؛ لأن الجميع ليسوا قادرين على ذلك، أو حتى راغبين في ذلك، وعلاوة على ذلك، فإن الهيئات العالمية مثل اليونيسكو تعلن عن حقوق الأفراد والأطفال في التعليم التي يمكن الوصول إليها؛ من خلال تعليم الأطفال أن يتقنوا المهارات الأساسية باستخدام لغة المنزل، فماليزيا حاولت تلبية احتياجات مجموعات الأقليات فيها من أجل التعليم الابتدائي بلغتها الأصلية، والحكومة الماليزية شجعت أيضًا جميع الطلاب، بغض النظر عن أصولهم العرقية، على الأخذ باللغتين الصينية والتاميلية كمواضيع مدرسية، والتفاعل في عملية التعليم والتعلم، وقد وضعت وزارة التعليم في جهودها الرامية إلى تحقيق التكامل في نموذج متعدد الثقافات سياسة تشجيع الطلاب على الأخذ باللغة التاميلية أو الصينية، وربما يحتاج المعلمون أن يكونوا قادرين على التواصل بلغات طلابهم، ومن المحتمل أن يحظى ذلك باحترام الطلاب الذين يفهمون بعد ذلك أن التعددية الثقافية تحترم وتتحمل الثقافات المتنوعة لسكانها.

كما ذكرت الوثائق أعلاه أنه في بلد مثل ماليزيا حيث الناس يتكلمون مجموعة متنوعة من اللغات ابتداءً من اللغة الأم، وممارسة مختلف الأديان، ويأتون من خلفيات ثقافية مختلفة، لا يمكن أن يكون السلام مجرد حادث، فحكومة ماليزيا استفادت من المآسي التي أُلحقت بها، وتصرفت بطريقة لا تسمح للتاريخ السيئ أن يتكرر.

ثالثًا: الأنشطة الطلابية:

من شأن المشاريع المجتمعية أو الاحتفالات الثقافية التي تشمل المطبخ والأزياء والمصنوعات اليدوية والعادات والفنون والآداب وتاريخ الثقافات المختلفة أن تيسر تعزيز إطار للتعليم المشترك بين الثقافات (Kaur, 2017)

جرى تحليل هذا الجزء من السؤال الثاني على ما جاء في وثائق كلاً من (Yusof, 2008) (Nordin, 2013), (Ibrahim, 2011), (Seman, 2011), (Abdullah, 2009), حيث ذكرت الوثائق أعلاه أنه في الوقت الحاضر في العديد من الأنشطة اليومية المدرسية من المفترض أن تكون متعددة الثقافات، وأن تكون مخططة بعناية لإدماج مبادئ تقدير الاختلافات والتنوع، وتجنب القوالب النمطية، وتبذل وزارة التعليم جهودها؛ حيث تشجع الطلاب من مختلف المجموعات الثقافية للمشاركة بنشاط في أنشطة المناهج المدرسية؛ من أجل تعزيز التكامل، حيث يمكن تنفيذ تعليم القيم الثقافية عن طريق الأنشطة المشتركة بين المناهج، وإن الحكمة التعليمية هي إدارة حالة التعلم، وتوفير الأنشطة التي تعزز تقدير قيم التضامن، وخلق التفاهم، والحد من الاستقطاب، وتغير تصورات الطلاب حول العلاقات العرقية، وخاصة في هذا العصر من العولمة؛ لذا ينبغي على المعلمين أن يضعوا الطلاب من مختلف الخلفيات والأعراق معًا، وينبغي أن يكون المعلم المنجز قادراً على إيجاد مشاريع لمجموعة من الطلاب من مختلف الخلفيات والمجموعات العرقية التي ستتطلب من الطلاب العمل معًا، ويعتقد بعض المعلمين أن الوقت المناسب لعمل المهرجانات الخاصة بالثقافات الأخرى يتم من خلال تلك الأوقات التي يحتفل فيها بالأعياد، أو تخصيص أسبوع للوصول إلى معرفة الثقافات الأخرى، ومن ثم دعوة الجميع لجلب العناصر من المنزل الذي يعكس ثقافتهم الخاصة؛ لذا ينبغي توفير الأنشطة التي يشجع فيها الطلاب أنفسهم على الكلام بشأن التنوع في مثل هذه الحالات، ويسهل عليهم اكتشاف الاختلافات التي يلاحظونها، وطرح أسئلة بشأنها، ويتم الرد على أسئلتهم بدقة وأمانة، وبطريقة تتناسب مع مستوى فهمهم. كذلك الأنشطة الجامعية ساعدت بنجاح في خلق الوعي وزيادة حافز الطلاب على التفاعل مع الجماعات العرقية الأخرى؛ حيث إن نهج التعليم المتعدد الثقافات يركز على جانب الأنشطة الطلابية؛ حيث قدم الباحثون وحدة أنشطة طلابية لكل موضوع يتم تنفيذها من قبل المعلمين في فصولهم الدراسية؛ حيث شجعت الأنشطة جميع الطلاب بغض النظر عن أجناسهم على التعاون وتعزيز التسامح.

رابعًا: مادة التاريخ:

تبذل وزارة التعليم جهداً مثل جعلها مادة التاريخ مادة إلزامية في المدارس (Nordin, 2013). وقد جاء في وثائق كل من: (Nordin, 2013), (Seman, 2011), (Ahmad, 2010) أنه ليس من السهل تأسيس مجتمع ثقافي مع فهم واضح لروح المجتمع والأمم، وتقدير التكامل العرقي من خلال المواد الدراسية، فهي بالطبع تحتاج إلى فهم ومعرفة

تاريخية للأمم، وبالتالي أصبح التاريخ حرجًا، وتم تحديثه كمادة رئيسية من خلال الحكومة، وبالتالي فمن المحزن أن نقول إن طريقة التدريس الحالية وجودة التعليم للتاريخ لا تزالان موضوع سؤال، وبعيدتي المنال من جانب أهدافهما كأداتي تكامل وطني كما يجب أن تكونا.

وقد ذكر (Seman, 2011) في وثيقته، بعد استعراضه لبعض الدراسات، أن ضعف تدريس التاريخ يعود إلى عدم قدرة المعلمين على تلبية حاجات الطلاب من خلال أدوات تدريسية ملائمة، وأن المعلمين ليس لديهم المهارات الكافية لتدريس التاريخ، وقد أدى ذلك إلى الفشل في غرس القيم التاريخية بشكل فعال من أجل تعزيز الوحدة العرقية.

وكما جاء في الوثائق أعلاه إن منهج التاريخ يعد أفضل منصة لغرس وعي معين، وفهم الجهود المتعلقة بالتضامن العرقي والأمة الموحدة؛ حيث إن تدريس التاريخ يحتاج إلى نهج أكثر نشاطًا في إحداث تغييرات في الطلاب، وخاصة في الجهود الرامية إلى نشر القيم الثقافية والاندماج العرقي، وأنه عندما يفهم الناس تاريخ الأمة والعرقية، فإن ذلك يقلل من التحامل، ويخلق التضامن، وإن تعليم التاريخ وبناء الدولة القومية هما وسائل هامة لتعزيز الشعب للعمل وفق احتياجات الحكومة، كذلك فإن تعليم التاريخ يمكن أن يساعد على تشكيل مواقف التسامح والوطنية والمواطنة والقيم من أجل خلق أمة متحدة من خلال مفهوم ماليزي واحد؛ لذا فإن وزارة التعليم في عام 1989 جعلت التاريخ موضوعًا إلزاميًا وأساسيًا يجب أن يتخذه جميع الطلاب.

خامسًا: التطوير المهني وتدريب العاملين في المدارس:

التدريب على التعددية الثقافية في مختلف قطاعات المجتمع يمكن أن يسهم إسهامًا إيجابيًا في تحقيق فهم أفضل للتعددية الثقافية والغرض منها، وأن برامج التدريب المصممة خصيصًا للمهن، وخاصة للمعلمين، يمكن أن تساعدهم على اكتساب المعرفة والمهارات لمعالجة القضايا في المجتمع المتعدد الثقافات (Kaur, 2017).

يتم الاعتماد في تحليل هذا الجزء من السؤال الثاني على ما جاء في وثائق كلاً من:

(Yusof, 2008), (Khader, 2012), (Abdullah, 2009), (Kaur, 2017) حيثُ ذكرت أن الموظفين العاملين في مجال خدمات الأطفال بصرف النظر عن أسرهم يمكن أن يؤثروا على المواقف التي يتخذها الأطفال تجاه التنوع الثقافي أكثر من أي أشخاص آخرين في حياة الطفل؛ ولذلك من الضروري أن يتلقَّى الموظفون برامج تدريب أو تطوير مهني مناسبة تتضمن المعارف والمهارات والمواقف اللازمة لهذه المسؤولية.

وجاء في الوثائق أعلاه أن قادة المدارس والمعلمون يفتقرون إلى التدريب والتطوير المهني حول موضوع التعليم المشترك بين الثقافات، وأعرب الباحثون أنه أصبح من الضروري أن تدمج ماليزيا التعليم المشترك بين الثقافات في دورة تعليم المعلمين ودورات التطوير المهني، وينبغي أن تكون عناصر الدورات التعليمية في كل المحتوى الذي يتناول تنوع الثقافات، وأن تعترف بالمعتقدات المختلفة التي تعقدها الثقافات وتعكسها، وينبغي كذلك إتاحة التعليم المستمر بشأن المسائل المتعددة الثقافات لجميع الموظفين العاملين مع صغار الاطفال، ومن المقرر مساعدة موظفي الخدمات على المشاركة في التطوير المهني؛ مما يمكنهم من دراسة قيمهم وافتراضاتهم الخاصة فيما يتعلق بالعرق والثقافة والطبقة، وما قد يكون لذلك من أثر على ممارساتهم، بالإضافة إلى أن الالتزام بالتطوير المهني المستمر للموظفين سيتوقف أيضًا على فلسفة المراكز الخاصة وإيمانها بهذه الممارسة التربوية الحاسمة الأهمية، والتي تكمن وراء المنظور الأصيل للتنوع.

ووضحت الوثائق أعلاه أنه يمكن إيجاد الوعي الذي يستوعب تعدد الثقافات من خلال مجموعة متنوعة من المصادر؛ مثل: التدريب، والدورات الدراسية، ووسائط الإعلام والإعلانات لمختلف الأعضاء في المجتمع، ويجب أن يشكل التدريب على التنوع وإدراج التعليم المشترك بين الثقافات عنصرًا أساسيًّا في تعليم المعلمين.

السؤال الثالث: ما واقع قيم وأخلاقيات التعددية الثقافية في النظام التعليمي الماليزي؟

جدول رقم (9): قيم وأخلاقيات التعددية الثقافية

أسئلة الدراسة	الموضوع الرئيسي	المواضيع الفرعية
قيم وأخلاقيات التعددية الثقافية	التسامح والاحترام والتعاون والمساواة	ـــــــ
	التحديات التي تواجه الدول المتعددة الأعراق:	- تحديات العولمة
		- التعصب التحيز والتمييز العنصري
	التكامل الوطني	ـــــــ
	الوحدة الوطنية	ـــــــ
	التفاهم الثقافي	ـــــــ
	تقدير التنوع	ـــــــ

من خلال تحليل الوثائق (انظر مرجع ص31، جدول سابق رقم 1) ، برزت ستة مواضيع رئيسية تختص بتصنيف قيم وأخلاقيات التعددية الثقافية، وهي: (التسامح

والاحترام والتعاون والمساواة، التحديات التي تواجه الدول المتعددة الأعراق، التكامل الوطني، الوحدة الوطنية، التفاهم الثقافي، تقدير التنوع).

أولاً: التسامح والاحترام والتعاون والمساواة

يتم الاعتماد في تحليل هذا الجزء من السؤال الثالث على ما جاء في وثائق كلاً من:

(Abdullah, 2010), (Abdullah, 2009), (Yusof, 2008), (Yusof, 2006) (Salam, 2014), (Nordin, 2013),(Khader, 2012) (Zainal,2010), (Aziz, 2010)(Omar, 2015)

أثناء البحث في الوثائق، توصلت الباحثة إلى عدة مواضيع متعلقة بقيم وأخلاقيات التعددية الثقافية. حيث أن التنوع الهائل للمجموعات الثقافية والعرقية والدينية والاجتماعية-الاقتصادية يدعو المدرسة اليوم إلى تبني برامج تعليمية متعددة الثقافات تعكس التفاهم والاحترام والاختلافات عند الأطفال والمراهقين (Abdullah, 2010)

وكما جاء في الوثائق أعلاه أن تنوع الطلاب يتطلب أن يكون لدى المعلمين مجموعة أوسع من المهارات والمعارف لتلبية هذه الاحتياجات المتنوعة للجسم الطلابي، ومن غير المقبول أن يقوم المعلمون بالتقليل من الاحترام لطلابهم، وأن الهدف الرئيسي للتعليم المتعدد الثقافات يتمثل في توفير فرص عادلة لجميع الأطفال ذوي الخلفيات الثقافية المختلفة، وتمكينهم في الوقت نفسه من التفاعل مع المجتمع من مختلف الخلفيات، فالمعلمون بحاجة إلى الحكمة في إعطاء التعليم العالي للطلاب؛ حيث يجب أن تتاح لكل طالب فرص متكافئة في تحقيق إمكاناته الكاملة، وينبغي أن تتاح لجميع الطلاب فرصة لإثبات ما يعرفونه وما يمكنهم القيام به.

وفي وثيقة (Abdullah, 2009) ذكر أهداف التعليم المتعدد الثقافات الخمسة التي أوصى بها (Gollnick and Chinn, 1990) وهي تشمل:

1. تعزيز قوة التنوع الثقافي وقيمته.
2. التركيز على حقوق الإنسان واحترام أولئك الذين يختلفون عنهم.
3. قبول خيارات الحياة البديلة للناس.
4. تعزيز العدالة الاجتماعية والمساواة لجميع الناس.
5. التركيز على التوزيع المتساوي للسلطة والدخل بين الفئات.

ويذكر (Aziz, 2010) في وثيقته أن أحد أهداف التعليم المتعدد الثقافات هو مساعدة الطلاب على اكتساب قدر أكبر من الفهم الذاتي، من خلال الاطلاع على وجهات نظر الثقافات الأخرى، ومن المفترض أن التفاهم سيمهد الطريق لاحترام الثقافات الأخرى.

وقد نوهت وثيقتا (Yusof, 2006), (Yusof, 2008) أن الجمع بين جميع الجماعات العرقية سيؤدي إلى الاتصال المشترك بين الأجناس؛ مما سيؤدي إلى فهم أفضل لأعراق أخرى أو للمجموعات العرقية، وسيعزز المزيد من التسامح والتفاعل الاجتماعيين.

حيث وضحت الوثائق أعلاه أن التعليم بمثابة أرضية مشتركة يمكن على أساسها أن تتفاعل جميع المجموعات العرقية بعضها مع بعض، من أجل تحقيق درجة كبيرة من التفاهم والتسامح، فإن التسامح هو قبول وجهات النظر المختلفة لأشخاص آخرين، والإنصاف تجاه الناس الذين يحملون تلك الآراء المختلفة، وهو القدرة على ممارسة الاعتراف واحترام معتقدات وممارسات الآخرين، فالتعليم المتعدد الثقافات مفهوم فلسفي مبني على المثل العليا للحرية والعدالة والمساواة والكرامة الإنسانية.

ومما جاء في الوثائق أعلاه أنه يجب على المعلمين في البيئة التعليمية المتعددة الثقافات الاحتفال بالتطابق، وقبول الاختلافات، وإدارة الظروف المحيطة المتنوعة من خلال الحد من التحيز الاجتماعي والجهل والفروق الاجتماعية، وغرس احترام التنوع الاجتماعي والثقافي، والحساسية تجاه حقوق الآخرين؛ مما يهدف إلى الانسجام وتطور أكبر للمجتمع المتعدد الثقافات يمكن فيه أن يكون المعلم صادقًا عندما يخبر طلابه بأن الجميع سواسية، وينبغي احترام جميع الثقافات والمعتقدات لأنها متساوية على الرغم من اختلافها، ويمكن التأكيد على أهمية التسامح والتضامن والتعاون بغض النظر عن الأصل العرقي، ولا سيما في الحفاظ على السلام والازدهار في الأمة.

كما ذكرت الوثائق أعلاه أن المفهوم الماليزي يسعى إلى تعزيز التعاون بين الشعوب المتعددة الأعراق في هذا البلد، باعتباره الأداة الرئيسية لإحباط مختلف التهديدات والتحديات التي تهدف إلى تهديد قدسية حياتهم والإخلال بها؛ حيث شهدت ماليزيا تحولًا اقتصاديًا من حيث تنوعها الزراعي في الستينيات إلى التصنيع في السبعينيات والثمانينيات، ثم إلى التنمية القائمة على التكنولوجيا منذ التسعينيات، وجاءت هذه الإنجازات نتيجة لقدرة الماليزيين المتنوعة في ثقافتهم على التسامح والعيش والعمل معًا في تحقيق الأهداف العامة للنمو والازدهار في البلد، ومع زيادة ظاهرة الهجرة العابرة أصبح العالم قرية بلا حدود، وتزايد الترابط فيما بين البلدان، ولابد من بذل جهد مدروس وواعٍ لتعزيز الاحترام، وليس مجرد التسامح إزاء الخلافات، وضرورة تعليم جميع الشباب كيفية احترام الاختلافات الإثنية والثقافية وقبولها كجزء من التراث الثقافي للحياة في عالمنا المعاصر.

ثانيًا: التحديات التي تواجه الدول المتعددة الأعراق:

يتم الاعتماد في تحليل هذا الجزء من السؤال الثالث على ما جاء في وثائق كلاً من:

(Abdullah, 2010), (Abdullah, 2009), (Yusof, 2008), (Yusof, 2006)(Khader, 2012) ,(Ibrahim, 2011), (Seman, 2011), (Zainal,2010), (Aziz, 2010) (Nordin, 2013)

حيث أن عند البحث في التحديات التي تواجه الدول المتعددة الأعراق في الوثائق أعلاه، ظهرت هناك مواضيع فرعية (تحديات العولمة و التعصب والتحيز والتميز العنصري). تواجه ماليزيا تحديات في إيجاد بيئة تعليمية جديدة متعددة التوجهات؛ حيث الطلاب الدوليون والمحليون يدرسون ويربطون ويعملون بعضهم مع بعض (Abdullah, 2010)

تحديات العولمة:

وضحت الوثائق أعلاه أن عمليات التعددية الثقافية وتحدياتها تتطلب إدارة نشطة لضمان احترام الاختلافات في المجتمع، بالإضافة إلى الشعور بوجود أرضية مشتركة، فإن عدم فهم أو عدم القدرة على إدارة التنوع يمكن أن يطرح تحديات خطيرة قد تؤدي إلى الصراعات، وعدم المساواة المدنية، والجريمة، والممارسات التمييزية، واتساع المسافات بين الجماعات، فضلًا عن إعاقة النزاهة والتماسك في المجتمع.

وتبين كذلك من خلال الوثائق أعلاه أن التحديات التي تواجه تشكيل هوية موحدة في ماليزيا أصبحت حرجة عندما يلتحق الأطفال في المدارس المحلية التي تبث التعليم باستخدام اللغة الأصلية للطلبة، فإن تفضيلات الآباء لإرسال أبنائهم إلى المراكز التي تلبي لغتهم المفضلة، والتي في معظم الحالات هي لغتهم الأولى، لها بالطبع آثار خطيرة على التكامل الوطني؛ لأنه لا يسهم في تهيئة بيئة مواتية للأطفال الصغار لكي يتعلموا العيش والتفاعل مع الآخرين من خلفية ثقافية مختلفة، وكذلك لا يمكن إنكار أن وسائط الإعلام بسبب قدرتها على التغطية على نطاق واسع تؤثر تأثيرًا كبيرًا على النوعية التي يُطوِّر بها الناس، بمن فيهم الأطفال الصغار، صورهم للثقافات المختلفة؛ لذا تحتاج بيئات الطفولة المبكرة إلى تهيئة بيئة تقدم التنوع بصورة إيجابية، ويتم تجنب الصور الهجومية، والعناية بالقيم الدينية والثقافية الحساسة دائمًا، وكذلك يجب أن يبني الموظفون احترام الذات للأطفال، والثقة في هويتهم الذاتية، بحيث يرتاحون مع أنفسهم، وبهذه الطريقة من الممكن أن يصبحوا أقل احتمالًا للتحيز ضد الآخرين.

وذكرت وثيقة Zainal (2010) ذكر أن تحديات العولمة الحالية التي تجتاح العالم تتطلب إعادة وضع الاستراتيجيات؛ حتى لا يتم استثناؤها أو عزلها عن سرعة التنمية، أو عدم الاضطهاد من قبل بعض الجهات، وللتغلب على هذه الحالة يتعين على الماليزيين، بغض

النظر عن العرق أو الدين، أن يفكروا ويتصرفوا كعرق واحد، أي السباق الماليزي الذي يفكر ويعمل من أجل هدف مشترك، لبناء عالم مزدهر وتقدمي وسلمي وآمن؛ مما يمكن من أن يتنافس مع المجتمعات الأخرى في العالم، وإن عوامل الاختلاف في الدين والثقافة، فضلًا عن عدم معرفة ثقافة الجماعات وحساسيتها، تعزز التعاون بين المجموعة الإثنية، وفي ماليزيا تكون التحيزات والقوالب النمطية نتيجة لخلفيات تعليمية مختلفة في السنوات الأولى من التعليم الابتدائي، فالمدرسة الوطنية هي البديل الأفضل الذي يمكن فيه للمجموعات الإثنية المختلفة أن تدرس معًا في مكان واحد في المناطق المحيطة بها، وهذا من شأنه أن يعزز التفاهم الأفضل بين مختلف المجموعات الإثنية، وبالتالي فإن الشباب ستتاح لهم الفرصة للتقليل من التحامل، وبناء روابط وحدة أكبر فيما بينهم.

التعصب والتحيز والتمييز العنصري:

وذكر في وثيقة كل من: ((Abdullah, 2010), (Yusof, 2008), (Yusof, 2006)) أن هدف التعليم والممارسات التعليمية الماليزية هو ممارسة وتحسين التكامل الاجتماعي بين مختلف المجموعات العرقية، والحد من التميز الاجتماعي.

أظهرت النتائج في وثيقة (Yusof, 2006) أن الصراع وعدم التفاهم يحدثان بشكل متكرر داخل المجموعة العرقية الواحدة أكثر منه بين المجموعات العرقية المختلفة، وكذلك أن كل مجموعة عرقية تفضل الدراسة والمناقشة مع رفاقهم في نفس المجموعة، فهم نادراً أو أحيانًا يدرسون أو يناقشون المواد الدراسية مع المجموعات العرقية المختلفة، وكذلك وجد أن كل مجموعة عرقية تفضل دائمًا طلب المساعدة من داخل المجموعة العرقية المختلفة، حيث نادراً ما يطلبون المساعدة من خارج المجموعات العرقية، وهذه النتائج تبين وجود التعصب بين الطلاب في المدارس الثانوية على الرغم من الدراسة سويًا.

ووضحت الوثائق أعلاه أنه في أي مجتمع يرتبط النظام التعليمي ارتباطًا وثيقًا بالاحتياجات المجتمعية، وبالتالي لا يمكنه أن يتجاهل العوامل السياسية والاقتصادية والثقافية التي تؤثر على وظائفه؛ لذا فإن النظام التعليمي لديه بيئاته التي تعطي لهم الغرض المعني، وتحدد وظائفهم، وتحدّ من الصراعات، عندما يعتقد الناس أنهم ينتمون للمجتمع الذي يعبر عن قيمهم، ومؤسساته جديرة بالحفاظ عليها؛ يكون أقل احتمالًا للسماح بالصراعات التي يمكن أن تهدد وجود المجتمع، وكذلك فإن فهم الناس لتاريخ الأمة والإثنية سيؤثر بشكل أفضل، ويقلل من التحامل، ويخلق التضامن، حيث أن النهج المتعدد الثقافات يسلط الضوء على المساهمات المتساوية لجميع الأجناس في إقامة الدولة القومية، ويُظهر بشكل غير مباشر التقدير تجاه جميع الأعراق، ويقلل من التحيز

العنصري، ويُمكّن الأجيال الشابة من قبول الاختلافات العرقية، وبالتالي تقدر الأعراق الأخرى كأمة واحدة في ماليزيا، وهذا من شأنه أن يوجه الطلاب إلى تطوير الاحترام المتبادل، وفهم التنوع بين الثقافات العرقية.

ثالثًا: التكامل الوطني:

يتم الاعتماد في تحليل هذا الجزء من السؤال الثالث على ما جاء في وثائق كلاً من (Yusof,2006) (Yusof,2008), (Abdullah,2009, (Abdullah,2010), (Aziz,2010), (Nordin, 2013),(Seman, 2011),(Zainal,2010)

ماليزيا بلد متعدد الثقافات يتألف من ثلاث مجموعات عرقية-ثقافية رئيسية هي: الملايو والصينية والهندية، ونظرًا لتنوع الثقافات بذلت محاولات من خلال عدد من القنوات السياسية والاقتصادية والاجتماعية لتحقيق التكامل الوطني (Nordin, 2013).

جاء في الوثائق أعلاه أن للتفاهم الثقافي والتسامح العرقي والهوية الماليزية علاقة تعاونية مع التكامل الوطني، فإن كلمة التكامل تشير إلى الشعور بالتضامن المزمع إنشاؤه من عناصر مختلفة لتصبح عنصرًا قويًا ومطلقًا، وفي السياق الوطني، يشير إلى الوحدة العرقية والانتماء، كما يتم إنشاء هوية جديدة كهوية وطنية.

ويُعرف التكامل بأنه عملية يقوم فيها السياسيون في العديد من البيئات الوطنية المتميزة بتحويل ولاءاتهم وتوقعاتهم وأنشطتهم السياسية نحو مركز جديد، وكما عُرف التكامل الوطني بأنه عملية للجمع بين العناصر المنفصلة لمجتمع ما بأكمله إلى مجتمع أكثر تكاملًا، أو جعل العديد من المجتمعات الصغيرة والمتنوعة أمة واحدة. (Islam in Nordin,2013)

وكما جاء في الوثائق أعلاه إن إحدى عقبات تحقيق التكامل القائم على نموذج متعدد الثقافات هو في عدم فعالية المدارس، وفي أشكال سياساتها ومناهجها الدراسية المشتركة، مما يؤدي إلى تفضيل الآباء إرسال أبنائهم إلى مدارس تدرس لغتهم الأصلية، وقد وضعت وزارة التعليم في جهودها الرامية إلى تحقيق التكامل في النموذج المتعدد الثقافات سياسة تشجيع الطلاب على الأخذ باللغة التاميلية أو الصينية. وفي الواقع، الوحدة والتكامل الوطني يعدان حجر الزاوية في سياسة التعليم، وإذا كان هدف التكامل الوطني هو إنشاء كيان متماسك داخليًا داخل المجتمع لكي يكون مستعدًا لمواجهة التحديات العالمية في القرن الحادي والعشرين، فإن المزج الكامل للعناصر الثقافية لجميع الفئات هو خيار سليم.

رابعًا: الوحدة الوطنية:

يتم الاعتماد في تحليل هذا الجزء من السؤال الثالث على ما جاء في وثائق كلاً من:

(Zainal,2010),(Aziz,2010),(Abdullah,2009),(Yusof,2008),(Yusof,2006)

(Seman, 2011), (Khader, 2012) (Kaur, 2017), (Nordin, 2013) حيث ذكرت أن أحد الأهداف الرئيسية لسياسة التعليم هو ترسيخ الوعي القومي، من خلال تأسيس النماذج والقيم والتأملات والانتماءات الشائعة؛ من أجل تحقيق الوحدة القومية، والهوية الوطنية في مجتمع متعدد الأعراق، والهدف الرئيس لإدارة التعددية الثقافية في ماليزيا هو المحافظة على الوحدة الوطنية التي يمكن أن يعيش فيها الجميع جنبًا إلى جنب مع الحفاظ على هوياتهم الأصلية.

وتشير الثقافة السياسية الماليزية إلى أن تحقيق الوحدة الوطنية أمرٌ حاسم بالنسبة للأمة لكي تنخرط كوحدة متحدة ومتقدمة في مواجهة العولمة في ماليزيا يحتل هدف بناء الأمة، وإقامة الوحدة الوطنية بين مختلف المجموعات العرقية مكانةً عاليةً جدًا في برامجها السياسية التعليمية (Yusof, 2008), (Nordin, 2013).

ويركز النظام التعليمي بقوة على مسألة الوحدة بين الجماعات الإثنية في ماليزيا، وفي وثيقة (Zainal, 2010) أشارت النتائج دراسته أن العلاقات الإثنية في ماليزيا دينامية ومتحركة، وبهذا الوعي تم الأخذ بمفهوم ماليزيا الواحدة لتحقيق الوحدة والاستقرار، وأن فهم التنوع ليس لغرض الإنجاز الأكاديمي فحسب، بل أيضًا من أجل تعزيز الوحدة بين الطلاب من مختلف الأجناس، لذا فالوحدة الوطنية هي عملية لتوحيد مختلف المجموعات الإثنية والاجتماعية من خلال رموز وطنية وأيديولوجية تخلق قيمًا وهوية منفردة من أجل الوحدة الوطنية، والوحدة الوطنية مرتبطة بالتكيف والاستيعاب الثقافي، ويستغرق الأمر وقتًا طويلًا لإرساء التفاهم والتسامح العرقي.

خامسًا: التفاهم الثقافي:

يتم الاعتماد في تحليل هذا الجزء من السؤال الثالث على ما جاء في وثائق كلاً من:

(Khader, 2012), (Zainal, 2010), (Abdullah, 2010), (Abdullah, 2009) (Omar, 2015), (Salam, 2014), (Nordin, 2013) التي نوهت إلى ضرورة التأكد على فهم المعلمين للفروق الفردية البشرية لدى الأشخاص متنوعي الأعراق وأحذ ذلك في الاعتبار عند التعامل معهم، وإدراك الطرق الفردية من منظورهم الشخصي محوريًا لضمان بيئة أكثر إيجابية في مؤسسة تعليمية متعددة الثقافات، وأن حساسية المعلمين لربط القضايا الحالية

بحياة الطلاب، وربطهم بالقيم الثقافية المختلفة، هي تعزيز فهم الطلاب، وقد تبين أن ذلك يزيد من فعالية تعليمهم، ويجب على المعلمين الاعتراف بالأثر الذي يمكن أن تحدثه الاختلافات الثقافية على تعليم الطلاب، وكذلك من الأهمية بمكان أن يتخذ المتخصصون في مرحلة الطفولة المبكرة مبادرة التعاون والتواصل مع الوالدين للحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات عن شواغلهم وخلفياتهم المنزلية؛ لتحسين فهم أفضل للخلفيات الثقافية للأطفال والأسر والمجتمع، كذلك فإن جمع جميع المجموعات العرقية معًا سيؤدي إلى الاتصال المشترك بين الأعراق، الأمر الذي سيؤدي إلى فهم أفضل للأعراق أو الجماعات العرقية الأخرى، وسيعزز قدراً أكبر من التسامح والتفاعل الاجتماعيين.

فهم الثقافات الأخرى له أهمية حاسمة؛ حيث يساعد هذا الفهم على الحفاظ على الاستقرار في المجتمع؛ لذا فالذين يعيشون في مجتمع متعدد الثقافات يتطلب منهم أن يكونوا على مستوى عالٍ من التفاهم والاحترام لأولئك الذين يختلفون معهم ثقافياً (Khader, 2012).

سادسًا: تقدير التنوع:

يتم الاعتماد في تحليل هذا الجزء من السؤال الثالث على ما جاء في وثائق كلاً من: (Abdullah, 2010), (Abdullah, 2009), (Yusof, 2008) (Khader,2012),(Omar,2015) حيث ذكرت الوثائق أن التعليم المتعدد الثقافات يرى أن احترام التنوع والاختلافات الفردية هو العنصر الأساسي للمفهوم، ولتعزيز التنوع ينبغي أن يستخدم المعلمون أساليب ملائمة للتنوع الثقافي للطلبة حتى لا يتخلفون عن الركب في عملية التعلم التي يقومون بها؛ حيث تتطلب الخلفيات المتنوعة للطلاب في نظام التعليم في ماليزيا من المواطنين أن يفهموا الآخرين والعرقيات، وأن يبقوا متحدين آملين في إقامة مجتمع متناغم؛ ولذلك تدعو الحاجة إلى الاحتفال بتنوع الطلاب؛ باعتباره أحد التطلعات الخمسة لنظام التعليم الماليزي، وهو نظام تعليمي يوفر للأطفال خبرةً وقيمًا مشتركة من خلال تقدير التنوع، كما يشير التعليم المتعدد الثقافات إلى أهمية تعلم المعارف والمواقف والمهارات المناسبة المتصلة باحترام وتقدير الثقافات المختلفة، وغيرها من الاختلافات التي تشمل العرق والأصل الإثني والدين وما إلى ذلك، ولا يعتمد التنوع الذي يميز المجتمع المحلي أساسًا على معرفتهم بالثقافات الأخرى فقط، وإنما على استعدادهم لأن يتغيروا، وأن ينظروا بعين ناقدة إلى تحيزاتهم الخاصة وتقديرهم للتنوع، وعلى الرغم من أن المجموعات قد تكون فريدة من نوعها من حيث عاداتها والقيم والسلوكيات، فالهدف النهائي تطوير احترام الخلافات، والاعتراف بأن التنوع يجعل المجتمعات أكثر ثراء فكريًا، وأكثر إثارة للاهتمام.



الفصل الثامن

تاريخ التعليم العام في دولة الكويت في عصر التنوير (١٩٣٦م-١٩٦١م) دراسة تحليلية

- المبحث الأول: الاطار العام للدراسة
- المبحث الثاني: إجراءات الدراسة
- المبحث الثالث: عرض النتائج

نجوى محسن عشوان العنزي
رسالة ماجستير عام ٢٠١٩
إشراف: د. غازي عنيزان الرشيدي

الفصل الثامن

تاريخ التعليم العام في دولة الكويت في عصر التنوير (1936م-1961م) دراسة تحليلية

المبحث الأول

الاطار العام للدراسة

المقدمة:

يعد التعليم الأساس الذي تقوم عليه حياة الأشخاص، وله أهمية كبيرة في الحياة، فالأمم جميعها قامت حضاراتها على التعليم ومستواه، فلم تبنى حضارة غير متعلمه ولا ترقى الأمم الجاهلة، وللتعليم قوه عظمى تمتلكها الأمم العظيمة الشامخة، فمنذ نشأت الأمم بدأ التعليم، ولهذا يجب علينا توثيق التعليم الحالي وقراءة تاريخ التعليم، لأن تاريخ التعليم جزء من التدريس والتعلم في الماضي والحاضر، ومن خلال تاريخ التعليم يمكن للأمم تمرير القيم والعادات والتقاليد والثقافات والسلوكيات والقيم وتوارثها.

وللكويت تاريخ جميل للتعليم ولكنه يعتبر حديثاً، وتاريخ التعليم في الكويت يهدف إلى توثيق بداية التعليم وكيفية نشأته وتطوره وأهدافه ووسائله وطرق تطويره ومن قام عليه، وفي هذه الرسالة حاولت الباحثة جمع كل ما هو مهم في عصر التنوير (1936م-1961م).

أسئلة الدراسة

للتاريخ أهمية عظيمة في حياة البشر، فهو يعتبر السجل الرئيسي والكامل لمختلف الأمور التي تحدث في حياتنا، وهو من أهم العلوم التي تدرس باستمرار في جميع انحاء العالم، وتنطلق أهمية التاريخ

من كونه يساعد على معرفة ما كان من شأن الأمم البائدة بشكل عام، حيث يعرف البشر كيف تطور الانسان وكيف كانت نشأته، والتعمق في التاريخ يؤدي إلى إدراك الكيفية التي تنهض بها الأمم والحضارات السابقة، والتاريخ مهم في ترسيخ نماذج البشر الناجحين لنقلدهم، والفاشل لنتفادى الخطأ الذي وقع فيه.

ولتاريخ الكويت بالتخصيص أهمية كبيره، وتنطلق هذه الأهمية من كون تاريخ الكويت غني وثري بالأحداث والتغيرات التي طرأت على هذا البلد الصغير، ومن أهم تلك الاحداث أنه مر على حقبتين، حقبة ما قبل النفط وحياة الشقاء والعمل المتعب للحصول على لقمة العيش، وبين حقبة ما بعد النفط وحياة الرفاهية وزيادة مستوى المعيشة في البلد وارتفاع معدلات التطور والرقي في شتى مجالات الدولة.

هذا التاريخ لم تتم تحليل محتوياته، ولم تعمل أي دراسة تحليلية لتفاصيل مجرياته من أجل تسليط الضوء على الأحداث التي حصلت، ومحاولة الاستفادة منها في مواجهة الاحداث التي يمر بها التعليم في الكويت حاليا.

أسئلة الدراسة

سعت الدراسة للإجابة على أسئلة الدراسة الست وهي كالتالي:

السؤال الأول: ما دور مجلس المعارف في مسيرة التعليم العام في الكويت بعصر التنوير (1936م - 1961م)

السؤال الثاني: ما دور السياسة وتدخلاتها في الوضع التعليمي في الكويت (1936م - 1961م)؟

السؤال الثالث: ما هي جهود مجلس المعارف في توفير المعلمين؟

السؤال الرابع: كيف كان شكل المناهج والبيئة المدرسية في الكويت في عصر التنوير (1936م - 1961م)؟

السؤال الخامس: كيف تطورت المراحل التعليمية في الفترة ما بين (1936م - 1961م)؟

السؤال السادس: كيف تطورت البعثات الطلابية التي أرسلت إلى خارج الكويت (1936م - 1961م)؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى معرفة تاريخ التعليم في الكـويت في حقبة عصر التنوير من (1936م-1961م) من خلال الأهداف التالية:

1. التعرف على دور مجلس المعارف في مسيرة التعليم.

2. التعرف على دور السياسة وتدخلاتها في الوضع التعليمي في الكويت (1936 إلى 1961).

3. التعرف على بعض القضايا المتعلقة بالمناهج والبيئة المدرسية والمراحل التعليمية والبعثات الطلابية.

أهمية الدراسة

تكتسب الدراسة أهمية كبيرة من خلال ما يلي:

1. أن هذه الدراسة توثق حقبة تاريخية مهمة عاصرت تاريخ التعليم في الكويت قبل النفط وبساطة التعليم وحقبة ما بعد اكتشاف النفط وتطور التعليم ونموه.

2. أن هذه الدراسة هي الأولى التي قامت بتحليل مضامين الوثائق التي تعنى بالتعليم.

3. أن طبيعة الإجراء البحثي المتبع في تحليل وجمع المعلومات من خلال تحليل المحتوى وما تضمنته من خطوات متعددة للوصول إلى النتائج المطلوبة والتي يمكن أن تكون له فائدة للباحثين.

عينة الدراسة

هي الوثائق العربية التي حاولت الباحثة حصرها حول الموضوع تاريخ التعليم في الكويت في عصر التنوير وقد بلغ عدد هذه الوثائق 93 وثيقه توزعت كما في الجدول التالي:

	الوثيقة	الكـــاتب
1	1-86 جريدة القبس.	صالح شهاب
2	87 تاريخ التعليم في الكويت والخليج أيام زمان الجزء الأول.	صالح شهاب
3	88 تاريخ التعليم في الكويت والخليج أيام زمان الجزء الثاني.	صالح شهاب
4	89 التعليم في نصف قرن.	عبدالله النوري
5	90 التطور التاريخي لتعليم الفتاة.	مريم عبدالملك
6	91 تطور التعليم في الكويت.	فوزيه العبدالغفور
7	92 الدراسة التوثيقية.	مركز البحوث والدراسات
8	93 تقرير فالانس.	مفتش التعليم فالنس

حدود الدراسة

حدود مكانية: اقتصرت هذه الدراسة على الوثائق الخاصة بتاريخ التعليم في الكويت في حقبه معينه وهي عصر التنوير (1936م-1961م).

حدود موضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على التعرف على تاريخ التعليم في الكويت في عصر التنوير (1936م-1961م).

منهج وأداة الدراسة

لقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي في هذه الدراسة، واستخدمت الطريقة النوعية في جمع المعلومات متمثلة بأداة تحليل الوثائق وأسلوب تحليل المحتوى.

مصطلحات الدراسة

1. تاريخ التعليم: تاريخ التعليم هو جزء من التدريس والتعلم في الماضي والحاضر، ويسعى إلى تمرير القيم الثقافية والاجتماعية والتقاليد والدين والأخلاق والمهارات للجيل القادم.

2. عصر التنوير: عصر التعليم والفكر والتطور الذي حصل في هذه الفترة (1936م -1961م) ولأنه حقق تطور هائل منذ بداية التعليم إلى أفضل مراحله.

3. الدراسة التحليلية: هي دراسة تتضمن تحليل الموضوع تحليلاً مفصلاً حيث يخرج الباحث بنتائج مختلفة ودقيقة.

المبحث الثاني

إجراءات الدراسة

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الوثائقي، وهو منهج يقوم بوصف الظاهرة وتحديدها والتعرف على الظروف والممارسات والتقييم والمقارنة (قنديلجي والسامرائي، 2009م).

واعتمدت الدراسة على الطريقة النوعية في جمع وتحليل البيانات، والطريقة النوعية Qualitative Research هو نوع من أنواع البحوث العلمية، كما يتوجه هذا النوع من الأبحاث نحو العينة المقصودة في جمع البيانات لتحقيق أهدافه، وتعتمد على ذاتية الباحث المنضبطة وابتعاده عن التحيز في جمع وتفسير البيانات، كما لا يسعى البحث النوعي لتعميم النتائج، إنما الاستفادة منها في مواقف وحالات أخرى.

يرى (زيتون، 2006م) أن البحث النوعي من البحوث التربوية، ويعتمد الباحث على وجهات نظر المبحوثين، ويجمع البيانات كنصوص أو صور ويقوم بوصفها وتحليلها.

كما اتبعت الباحثة أسلوب تحليل المحتوى Content Analysis والتي تسمى كذلك بتحليل الوثائق Document Analysis، فالوثيقة هي علامة واضحة على ما حدث أو نتج من معلومات مكتوبة من الأفراد والجماعات في سياق ممارساتهم اليومية، كما أن الوثائق لا تنتج عمداً لغرض البحث، لكنها تحدث بشكل طبيعي؛ لتخبرنا بشكل غير مباشر عن المحيط الاجتماعي للناس (Mogalakwe، 2006م).

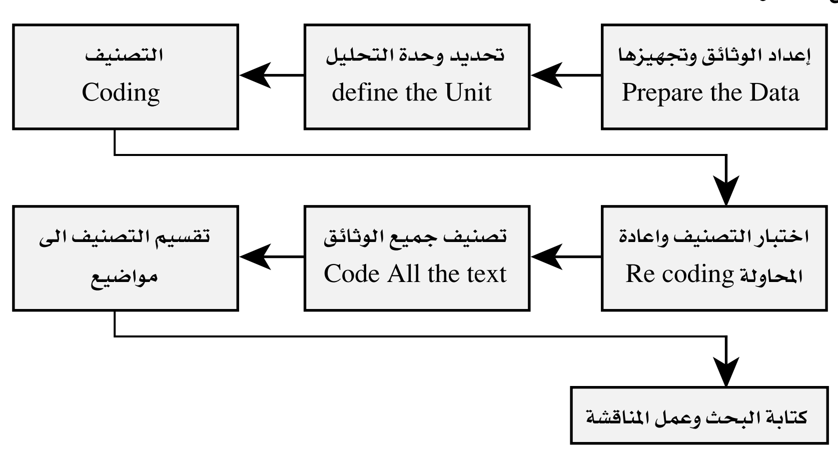
ويذكر (قنديلجي والسامرائي، 2009م) أنه على الباحث في منهج تحليل الوثائق استخدام الأساليب النقدية للوثائق والاستشهادات لما لها من مصداقية في الإجراءات المنهجية التي تبحث عن الوثائق والمصادر وتفسيرها ونقدها للوصول للاستنتاجات والتفسيرات السببية والمنطقية.

ويرى (مراد وهادي، 2014م) أن تحليل المحتوى يتضمن تحليل وثيقة مطبوعة أو مصورة كالكتب والأبحاث والصور والمراجع والقصص وموضوعات المجلات والخطابات السياسية والإعلانات بطرق متعددة، وعند القيام بتحليل محتوى الوثائق ينتج عنه مشاعر ومعتقدات واتجاهات وقيم وأفكار الأفراد والجماعات.

ويذكر (العكش، 2009م) أن تحليل المحتوى طريقة تصنيف موضوعية منظمة لتحويل المعلومات المكتوبة، المسموعة، السجلات، الرسوم، الرسائل أو المقالات إلى وحدات ليجري تحليلها.

خطوات تطبيق أسلوب تحليل الوثائق:

اتبعت الباحثة مجموعة من الخطوات والإجراءات في أثناء عملية تحليل الوثائق التي قامت بها بناء على نموذج (Zhang & Wildemuth، 2005م) والشكل رقم (1) يلخص مجمل الخطوات المتبعة.



(شكل رقم 1): نموذج خطوات تطبيق أسلوب تحليل الوثائق وفقا لنموذج (Zhang & Wildemuth, 2005)

نموذج خطوات تطبيق أسلوب تحليل الوثائق وفقا لنموذج

أولاً: إعداد الوثائق وتجهيزها (Prepare the Data)

قامت الباحثة بالبحث في تاريخ التعليم في الكويت عام 1936م إلى عام 1961م وتم البحث على وثائق توثق الحقبة المعنية وتم العثور على 93 وثيقه مختصه بتاريخ التعليم في الكويت لعدة مؤلفين وكتاب عاصروا تلك الحقبة، وتم حصر الوثائق فيما يلي:

جدول رقم (1) الوثائق التي تم تحليلها

	الوثيقة	الكـــاتب
1	1 إلى 86 وثائق جريدة القبس.	صالح شهاب
2	87 تاريخ التعليم في الكويت والخليج أيام زمان الجزء الأول.	صالح شهاب
3	88 تاريخ التعليم في الكويت والخليج أيام زمان الجزء الثاني.	صالح شهاب
4	89 التعليم في نصف قرن.	عبدالله النوري
5	90 التطور التاريخي لتعليم الفتاة.	مريم عبدالملك
6	91 تطور التعليم في الكويت.	فوزيه العبدالغفور
7	92 الدراسة التوثيقية.	مركز البحوث والدراسات
8	93 تقرير فالانس.	مفتش التعليم فالنس

ثانياً: تحديد وحدة التحليل المطلوبة (Define the Unite of Analysis)

قامت الباحثة بتحديد المواضيع Themes كوحدة للتحليل الخاصة بالدراسة بناء على تاريخ التعليم في الكويت من عام 1936م إلى عام 1961م.

ثالثاً: الترميز Coding

قامت الباحثة باتباع مجموعه من الخطوات في أثناء تحليلها للوثائق، وذلك بإجراء عملية التصنيف الأولي (Coding) عن طريق استخدام بطاقات لتسهيل عملية التصنيف، حيث بلغ مجمل هذه البطاقات (92 بطاقه) تم عنونتها حسب المواضيع والفقرات التي تم اقتطاعها من الوثائق وترقيمها؛ لتسهل عملية التصنيف، وتشفير وتصنيف البيانات وتنظيمها وفهرستها يدوياً وقد استغرقت هذه الإجراءات وقتاً وجهداً في أثناء تطبيقها.

جدول رقم (2) عملية التصنيف الأولي للوثائق

	الموضوع الرئيسي	التكرار	الكـــرت
1	التوسع في مدارس اللغة الإنجليزية	///////////	1/2 2/2 5/2 6/2 7/2 1/87 8/90 133/92 134/92 135/92 136/92
2	إقبال الطلبة على مدرسة ملا هاشم	/	3/2
3	تأثر المدرسة المباركية بمدرسة الملا هاشم	/	4/2

	الموضوع الرئيسي	التكرار	الكـــــرت
4	تخصيص نسبة نصف بالمئة من دخل	////////////	8/2 9/2 10/2 1/3 2/4 4/66 2/87 25/87
	رسوم الجمارك لميزانية المعارف		1/89 2/91 3/92 13/92
5	تشكيل مجلس المعارف 1936م ومهامه	/////////////	11/2 1/82 2/82 3/87 11/87 12/87 19/87
		///////	31/87 39/87 50/87 34/88 2/89 2/90 3/
6	بناء مـدرسـتين جـديدتين واحـدة في	////////	91 28/91 1/92 4/92 5/92 30/92 109/92
	منطقة شرق والأخرى في منطقة قبله	/////////////	12/2 3/4 4/87 26/87 48/87 3/89 3/90
		/////////	13/2 14/2 9/6 10/6 11/6 1/7 2/8 1/9
7	أول بعثة من المعلمين الفلسطينيين	//	2/9 1/11 2/12 1/13 1/15 6/87 32/87
8	اتخاذ منهج اكسفورد في تعليم اللغة	/////////////	37/87 37/87 38/87 42/87 6/91 10/92
	الإنجليزية	///////////	11/92 3/93
9	المناهج في المدارس	//////	15/2 8/87
10	بعثة الفلسطينيين الثانية	/////////////	16/2 1/36 1/37 2/65 7/66 5/67 4/74
11	تعيين ادريان فالنس مفتش للتعليم في	//	7/87 44/87 107/87 19/88 9/90 15/91
	الكويت والبحرين	///	27/91 36/91 39/91 80/91 112/91 14/
12	إرســال مـجـمـوعـه من الاسـاتذة من	//	92 21/92 62/92 75/92 89/92 139/92
	البلدان العربية إلى الكويت	//////////	17/2 1/18 2/26 1/33 59/87 63/87
13	تعــيين ديكوري خلفــاً للمـعــتــمــد	////	1/4 2/35 2/37 1/38 1/39 2/39 1/40 1/
	البريطاني ديكسون	///	49 2/49 108/87 110/87 21/91 47/92
14	رســـالـة ديكوري إلى رئيس الخليج	/////	76/92
	البريطاني في أبو شهر	////	4/4 55/91 8/92
15	رد الرئيس البريطاني على ديكوري	/	5/4 27/87
16	إرسال عدد من طلبة الكويت للتعليم	////	1/5 2/5 3/5 3/25 4/25 6/25 28/87 68/
	المهني في فلسطين	/////////////	87 71/87 73/92
17	إيقـاف فكرة اسـتـدعـاء مـعلمين من	/////	4/5 5/5 6/5 29/87
	فلسطين وسوريا إلى الكويت	////////////	7/5 2/10 36/87
18	عــدم إصــدار تأشــيــرة ذو الكفل	//////	2/5 2/7 1/8 3/8 33/88
	لاتجاهاته السياسية	//	1/10 34/87 35/87 12/92
19	وضع بديل للمعلم ذو الكفل وهو المعلم	/////////////	1/12
	محمد جابر	/////////	3/12 40/87 16/91 61/92
20	إدخــال المواد الحـديثـة إلى المناهج	/////////////	4/12 6/19 7/19 5/66 1/83 2/83 4/83
	(التاريخ، الجغرافيا، الهندسة، اللغة	/////	20/87 41/87 61/87 4/88 10/88 28/88
	الإنجليزية، الكشافة، البدنية)	//////////	30/88 36/88 34/92 35/92 8/93
21	مرتبات المعلمين	////	5/12 2/13 3/29 1/35 3/35 1/43 86/87
22	تقرير أدريان فالنس	////	101/87 102/87 104/87 23/92 77/92
23	تأثيث المدارس	/////////////	2/15 43/87 5/90 63/92 86/92 2/93
24	الجدول الدراسي	///////	3/15 45/87
25	إحصائيات أعداد الطلبة والمعلمين		4/5 2/19 1/25 3/66 1/68 46/87 49/87

رابعاً: اختبار الترميز وإعادة المحاولة Re coding

بعد إجراء عملية الترميز Coding المشار إليها سابقاً قامت الباحثة بإعادة الترميز مرة أخرى من أجل دمج المواضيع مع بعضها البعض، ومن ثم تقسيمها إلى مواضيع رئيسية وفرعية حسب رأي الباحثة، وهذه إعادة الفرز الاولية كالتالي:

جدول رقم (3) إعادة تصنيف الوثائق

الترميز	الموضوع	الترميز	الموضوع
1	تشكيل مجلس المعارف	15	اعتراض الإنجليز على الشملان
2	إحصائيات أعداد الطلبة والمعلمين	16	التربية الخاصة
3	بعثة الفلسطينيين	17	السلم التعليمي
4	المعلمات	18	فالنس وتعامله
5	المناهج في المدارس	19	التعليم الديني
6	المعلمين المصريين	20	تقرير جيمس وكلن
7	مرتبات المعلمين	21	تخصيص نسبة من الرسوم
8	المعلمين السوريين	22	إعداد المعلمين
9	البعثة الطلابية في البحرين	23	التوسع في اللغة الإنجليزية
10	الكلية الصناعية	24	التعليم الثانوي وتفرعاته
11	التيارات السياسية والتعليم	25	رسالة ديكوري إلى رئيس الخليج
12	التعليم الخاص	26	البعثات الدراسية
13	البعثة الطلابية القاهرة	27	مدارس البنات
14	الكتب واللوازم المدرسية والمباني		

خامسا: ترميز جميع الوثائق (Code All the Text)

قامت الباحثة بعمل تصنيف للوثائق التي توصلت إليها.

سادساً: تقسيم التصنيف إلى مواضيع (Draw Conclusions from the coded)

وفيما يلي توضيح مفصل لهذه المرحلة موزعاً على أسئلة الدراسة.

السؤال الاول: ما دور مجلس المعارف في مسيرة التعليم في الكويت بعصر التنوير (1936م-1961م)؟

قامت الباحثة بعد إجراء عملية الترميز والتشفير الأولي للمصادر (Coding) بإعادة تشفير وترميز المواضيع الواردة في الوثائق المتعلقة بدور مجلس المعارف في مسيرة التعليم في الكويت بعصر التنوير (1936م–1961م) وما هي الدواعي لإنشاء المجلس والمهام التي كانت منوطه له وكانت إعادة الترميز على الشكل التالي:

جدول رقم (4) تصنيف المواضيع السؤال الأول

م	التصنيف	الترميز الأولي	إعادة الترميز
1	مجلس المعارف	37–47– 78–87	1–21

السؤال الثاني: دور السياسة وتدخلاتها في الوضع التعليمي في الكويت (1936م –1961م)

جدول رقم (5) تصنيف المواضيع السؤال الثاني

الموضوع	الترميز الأولي	إعادة الترميز
دور السياسة في الوضع التعليمي	13–14–15–17–18–19– 35–50–51–54	11–13–20–15–18–25

السؤال الثالث: ماهي جهود مجلس المعارف في توفير معلمين؟

جدول رقم (6) تصنيف المواضيع السؤال الثالث

الموضوع	الترميز الأولي	إعادة الترميز
توفير المعلمين	10–12–27–28–34–39– 42–44–45–70–71–86	3–6–7–8–4–22

السؤال الرابع: كيف كان شكل المناهج والبيئة المدرسية في الكويت في عصر التنوير؟

جدول رقم (7) تصنيف المواضيع السؤال الرابع

الموضوع	الترميز الأولي	إعادة الترميز
المناهج والبيئة المدرسية	1–2–3–8– 6 –20–22– 23–24–29– 46– 56–57–	61–62–92

السؤال الخامس: كيف تطورت المرحلة التعليمية في الفترة ما بين 1936 إلى 1961م؟

جدول رقم (8) تصنيف المواضيع السؤال الخامس

الموضوع	الترميز الأولي	إعادة الترميز
النظام التعليمي	43-48-52-59-60-67- 69-72-73 -80-81	10-12-16-17-19-24-27

السؤال السادس: كيف تطورت البعثات الطلابية التي أرسلت إلى خارج الكويت (1936م-1961م)؟

جدول رقم (9) تصنيف المواضيع السؤال السادس

الموضوع	الترميز الأولي	إعادة الترميز
البعثات الطلابية	9-26 16-30-31-33-38- 58-88-89	9-26

سابعا: كتابة البحث وعمل المناقشة Report the Methods and Findings

قامت الباحثة بمناقشة النتائج في الفصل الخامس.

المبحث الثالث

عرض النتائج

سيتم عرض النتائج هنا مقسمة على أسئلة الدراسة:

السؤال الاول: ما دور مجلس المعارف في مسيرة التعليم في الكويت بعصر التنوير (1936م - 1961م)

أظهر تحليل الوثائق المختصة بتاريخ الكويت، وتاريخ التعليم على وجه الخصوص أن ظهور مجلس المعارف والدور الذي اضطلع به يتمحور حول نقطتين هما:

الدواعي لإنشاء هذا المجلس، والمهام التي كانت منوطه له في ذلك الوقت.

أولاً: ما الدواعي لإنشاء مجلس المعارف؟

1:1 ذكرت وثيقة كلا من (شهاب،1982/ 1) و(العبدالغفور،1983م) و(شهاب،1984/ 26) و(النوري) و(الدراسة التوثيقيه،2002م) عن أن بدأ التعليم شبه النظامي بالكويت عندما تم إنشاء مدرستين نظاميتين هما المدرسة المباركية سنة 1911م والمدرسة الاحمدية عام 1921م وسار فيهما التعليم بشكل بدائي، وبتمويل من التجار والأشخاص المهتمين بالتعليم في ذلك الوقت، ومع مرور الوقت واقتراب عام 1930م بدأت الازمة الاقتصادية في العالم في ذلك الوقت والمتمثلة في (انهيار الأسواق العالمية والتي بدأت بانهيار سوق الأسهم الأمريكية وانخفضت فيها التجارة العالمية إلى النصف) والركود الاقتصادي الكبير الذي حصل جراء ذلك، والنتائج السيئة الناجمة عن الحرب العالمية الاولى، فقد تأثرت الكويت بنفس هذه الأزمة والظروف السيئة التي مر بها العالم، كما ساهم اكتشاف اللؤلؤ الصناعي وكساد اللؤلؤ الطبيعي الذي أعتمد التجار عليه في تجارتهم في اضمحلال الموارد التي كانت تذهب لتمويل التعليم الذي كان يقدم من قبل التجار.

2:1 ونوهت وثيقة (شهاب، 1982/ 2) و(شهاب،1983/ 2) و(العبدالغفور، 1983م) و(شهاب، 1984/ 26) و(النوري) و(الدراسة التوثيقية، 2002م) إلى أن اكتشاف النفط كانت له بوادر الخير، في ازدياد الميزانية وتحسن الأوضاع المالية، فأقترح الكويتيون على أنه لابد من الاهتمام بالتعليم وتطويره لما له من ضرورة ملحه في تطور ونشأة الكويت والتخطيط لمستقبل أبنائها، والعمل على بناء جيل واعي ومثقف يقود الكويت إلى مكانه رفيعة فأجتمع عدد من وجهاء الكويت في ديوان السيد يوسف القناعي واقترحوا زيادة على الضريبة الجمركية بنسبة 0،5٪، وكانت آنذاك 4.5٪ لمصلحة التعليم،

والكل ايد الاقتراح بالإجماع وقدم المجتمعون الاقتراح إلى الشيخ عبدالله الجابر رئيس مجلس إدارة، وطلبوا منه عرض الاقتراح على حاكم البلاد الشيخ احمد الجابر الصباح وكان رأيه أن يكون الامر شورى، وبالفعل تم تفعيل الاقتراح وبذلك اصبح للتعليم ميزانية، وانتقلت المسؤولية من التجار والشخصيات المهمة إلى الحكومة وبشكل مستمر ورسمي وكان أول مبلغ تم جمعه 63 ألف روبية استخدمت للنهوض في التعليم، وفعلاً بعد هذا الاقتراح الذي حصل على موافقة جماعية ورفعت موافقتهم إلى الشيخ أحمد الجابر الذي بذلك أصدر القرار الأهم وهو إنشاء مجلس المعارف في 16-10-1936 الذي يرأسه أحد من أفراد الأسرة الحاكمة والأعضاء 12 عضواً تم انتخابهم.

تلك هي الخطوة الأهم في مسيرة التعليم في الكويت واللبنة الأساسية التي بدأ النهوض من بعدها.

ثانياً: المهام التي قام بها مجلس المعارف؟

1:2 ذكرت وثيقة كلا من (شهاب، 1982/ 1) و(العبدالغفور، 1983) و(شهاب، 1984/ 26) و(النوري) و(الدراسة التوثيقية، 2002م) إنه بعد انتخاب 12 عضواً يترأسهم الشيخ عبدالله الجابر بدأ إصدار القرارات التي يسير عليها المجلس، وأول قرار صدر عن مجلس المعارف كان تحديد اختصاصات هذا المجلس ووضع هذه الاختصاصات من ضمن نظام يسير عليه سمي بقانون دار المعارف ومن أهم هذه الاختصاصات:

1- رسم خطط المعارف وسيرها.

2- البت في مناهج الدراسة.

3- تعيين مديري المدارس.

4- تقرير شؤون البعثات وتعيين أعضائها وانتخاب المرشحين.

5- وضع اللوائح القانونية والأنظمة الخاصة بإدارة المعارف. (الدراسة التوثيقيه، 2002م)

2:2 وذكرت نفس الوثيقة أن العهد الجديد في التعليم بدأ وكان أعضاء مجلس المعارف يجتمعون اسبوعياً للتشاور والإشراف على المدارس وسيرها بالطريقة الصحيحة وسرعان ما تم معرفة أهم التحديات التي ستواجه التعليم في الكويت تتمثل في التحدي الاول وهو كيفية الحصول على معلمين من الدول العربية، أما التحدي الثاني فتمثل في كيفية إنشاء تعليم ثانوي وفني، وفكر أعضاء مجلس المعارف بالتحدي الاول، وهي اللجوء إلى العراق وسوريا وفلسطين لطلب معلمين ولكن سرعان ما تلاشت الفكرة بسبب الأوضاع السياسية الراهنة في ذلك الوقت بسبب مخطط احتلال اليهود لفلسطين

بمساعدة الإنجليز والشباب العربي كان ثائراً وينظم ثورات ومظاهرات، ففكرة استدعاء معلمين في هذا الوقت ممكن أن ينشر هذا الفكر في الكويت وهي تحت الاستعمار البريطاني، وأصرت الاقتراحات بالتوجه إلى فلسطين وبالفعل تم إرسال رسالة إلى مفتي الديار الفلسطينية الشيخ أمين الحسيني من قبل مجلس المعارف فأستجاب وأحضر أربعة معلمين وهم: أحمد شهاب الدين وخميس بن نجم ومحمد المغربي وجابر حسن، وكانوا يعتبرون أول بعثة فلسطينية تعليمية تأتي إلى الكويت للإسهام في التعليم.

3:3 أكدت الوثائق التالية (شهاب، 1984م) و(العبدالغفور، 1983م) و(شهاب، 1988م) و(الدراسة التوثيقية، 2002م) عن بدء المعلمون الفلسطينيون في المدارس عملهم للعام الدراسي (1936م-1937م) بكل إبداع وجهد وذكاء ولاحظ مجلس المعارف تحسن مستوى التعليم في المدارس التي يعمل بها الفلسطينيون، وقد طلب مجلس المعارف من المعلم أحمد شهاب الدين أن يعتمد منهجاً تسير عليه العملية التعليمية، فاقترح فكرة اعتماد المنهج العراقي وتعديل بعضاً منه، وارتاح المجلس لهذا الاقتراح لاقتراب الدولتين، وسهولة الاتصال فيما بينهما وعلاقة الصداقة والجوار المترسخة بين الكويت والعراق، والسبب الذي جعل المعلم أحمد شهاب الدين يقترح هذا الاقتراح هو عمله السابق في العراق واطلاعه ومعرفته بالمناهج المتبعة هناك.

4:2 ذكرت وثائق (شهاب ،1983/ 16) و(شهاب، 1983/ 17) و(شهاب، 1984/ 26) و(الصالح، 2002م) و(الدراسة التوثيقية، 2002م) أنه لم يقتصر دور مجلس المعارف على مدارس البنين فقط بل تم انشاء مدرسة للبنات عام (1937م-1938م)، وكلف أحمد شهاب الدين بإحضار معلمات من فلسطين للعمل في تعليم بنات الكويت واقبلت بعد هذه الخطوة الفتيات الكويتيات على التعليم إقبالاً شديداً بعد إدراك أهمية التعليم للبنات.

5:2 ذكر (العبدالغفور، 1983) و(شهاب، 1984/ 26) و(الدراسة التوثيقية، 2002م) أن دور المجلس لم يقف عند هذا الحد، فتتابعت البعثات من فلسطين من خلال الاتصالات المستمرة مع الحاج المفتي أحمد الحسيني وكان يرسل البعثات باستمرار وتعاون ملحوظ مع دولة الكويت.

6:2 كما ذكرت الوثائق السابقة أن مجلس المعارف طبق الدراسة التجارية وادخالها في المدرسة المباركية عام 1940م، وأيضا الدراسة الثانوية عام 1942م وحصل المجلس في عام 1938م على منحة لـ5 طلاب للدراسة في العراق، وبالفعل تم إرسال الطلبة إلى العراق في بعثة رسمية على نفقة حكومة العراق، وارسل أيضاً مجلس المعارف بعثات

إلى مصر عام 1939م لـ4 طلبة كويتيون لاستكمال تعليمهم الثانوي فتطور التعليم في الكويت بشكل ملحوظ في هذه الفترة (1936م - 1942م) حتى أصبح من الضرورة استقدام معلمين من دول عربية أخرى لسد حاجة المدارس في الكويت، وقد رحبت حكومة مصر لطلب مجلس المعارف وتم استقدام معلمين من مصر وأصبح الأستاذ علي هيكل المشرف على المناهج في الكويت إلى أن تم إدخال واعتماد المنهج المصري في مدارس الكويت.

السؤال الثاني: دور السياسة وتدخلاتها في الوضع التعليمي في الكويت (1936 إلى 1961)؟

1:1 نوهت وثائق (شهاب، 1983، 2) و(شهاب، 1983، 3) و(شهاب، 1983، 5) و(شهاب، 1983، 6) و(شهاب، 1983، 8) و(شهاب، 1983، 23) و (شهاب، 1987) و(الدراسة التوثيقيه، 2002)

إلا أنه عندما بدأت الكويت تنظر نظرة متطورة إلى مستقبلها بشكل عام وإلى مستقبل التعليم بشكل خاص، وذلك بعد اكتشاف النفط وتزايد الحاجه إلى كوادر كويتية تتمتع بمهارات وكفاءات عالية لكي تستطيع العمل في شركة النفط، ولن يتم هذا التطور والرفعة في التعليم إلا من خلال جلب معلمين من دول عربيه متقدمة عن دولة الكويت في هذا المجال وإرسال طلبه من الكويت للدراسة والابتعاث إلى الخارج لتنمية قدراتهم وزيادة تحصيلهم العلمي، وكان لابد أن تتم كل هذه الخطوات بعلم السفارة الإنجليزية، فعندما تمت التباشير بوجود كميات كبيره من النفط بدأ المسؤولين بالبحث والسؤال عن الكوادر وعن الأفراد المتعلمين في الكويت، والخطوة الأولى التي قام بها الإنجليز للتحري قام بها المعتمد البريطاني في الكويت ديكوري بكتابة رساله إلى رئيس الخليج البريطاني في أبو شهر عام 1936م وأهم ما جاء بالرسالة هو أن ديكوري قام بمقابلة للشيخ أحمد الجابر وتم سؤاله عن مشاكل التعليم في الكويت وكيفية أن الكويتيون التجار قاموا بزيادة الضريبة الجمركية لصالح التعليم ونية سمو الأمير جلب مدرسين من عدة بلدان عربيه وتوظيفهم وأيضا فكرة إرسال طلبة كويتيون للخارج تعتمد على ميزانية دولة الكويت، وشرح ديكوري بالرسالة وضع التعليم في الكويت وتم ذكر أن الكويت فيها خمسون مدرسه لتعليم القرآن وهناك مدرستان يتم تدريس اللغة الإنجليزية فيها وهي المدرسة الاحمدية والمدرسة التبشيرية.

وأن وجود معلمين من سوريا سيحسن الوضع التعليمي في الكويت، وانه من

الصعب في الوقت الراهن بناء مدارس حرفيه، وتقنيه لقلة الموارد المالية، وانه يجب تقديم تسهيلات لطلبة الكويت لتعليمهم في المدارس الخارجية، بعد الانتهاء من دراستهم في مدارس الكويت وانه من الضروري توفير معلمين من الخارج.

2:1 وذكرت الوثائق (شهاب،1983، 3) و(شهاب، 1987م) رد رئيس الخليج البريطاني في أبوشهر على المعتمد ديكوري وأهم ما جاء فيه هو أن مستوى التعليم في الكويت ومشاكله لا تختلف عن عنها في عدن لخبرة رئيس الخليج البريطاني بمدارس عدن وأن بمقدور الشيخ أحمد الجابر تطوير التعليم ونقله نقله نوعيه كبيره لحماسه ونشاطه في هذا المجال.

3:1 كما وضحت وثائق (شهاب ،1983، 3) و(شهاب، 1983، 5) و (شهاب، 1983، 6) و(شهاب، 1983 ،8) و(شهاب، 1987م) و(الدراسة التوثيقية، 2002م) أنه لم يكن من السهل توفير معلمين دون اخذ الاذن من الإنجليز ففي تلك الفترة كانت الأوضاع السياسية في أعلى حدتها وتوترها، بسبب مخطط احتلال فلسطين من قبل اليهود وبمساعدة الإنجليز فتم إيقاف فكرة استدعاء المعلمين من سوريا والعراق لتوتر الأوضاع السياسية ولخوف الإنجليز من تأثير المعلمين على أبناء الكويت.

ومع إصرار الشيخ أحمد الجابر عام 1936م وحاجة الكويت للمعلمين الفلسطينيين وتم مراسلة الحاج أحمد الحسيني، وطلب منه أربع معلمين من فلسطين ولكن المعتمد البريطاني دقق على سجلاتهم وميولهم السياسية وتم إيقاف تأشيرة لمعلم فلسطيني بسبب اتجاهاته السياسية وتم وضع معلم بديل عنه.

4:1 وذكرت وثائق (شهاب، 1984، 23) و(شهاب، 1984، 24) و (شهاب، 1985، 6) و(شهاب، 1985، 7) و(شهاب، 1985، 8) و(شهاب ،1985، 11) و(شهاب، 1988) و(الدراسة التوثيقية، 2002م) إلى أن تدخلات الإنجليز ظلت مستمرة بكل ما يتعلق بأمور التعليم في الكويت، فلم يكن للكويت حريه في إصدار قرارات من غير علم الإنجليز وسفاراتها في الدول العربية، ومن أبرز المواقف التي حصلت وتجلى فيها تدخل الإنجليز هو ذهاب الأستاذ عبداللطيف الشملان وهو مدير المعارف في الكويت في ذلك الوقت إلى مصر بحكم دراسته فيها وعلاقاته الكثيرة هناك، وأهمها علاقته مع الأستاذ طه حسين الذي كان يشغل وقتها وظيفة مستشار فني لوزارة المعارف في مصر وطلب منه تزويد الكويت بمعلمين لتطوير التعليم والحاجه الماسة لهم فوافق ورحب الأستاذ طه حسين بالفكرة وبالفعل تم تعيين معلمين من مصر وذهب أيضا الأستاذ عبداللطيف الشملان إلى سوريا وتم أيضا تعيين معلمين من هناك، لم يمر هذا

الأمر على الإنجليز مرور الكرام، فاعتبروا أن هذا الحدث هو إلغاء لدورهم وتهميش مكانتهم في المنطقة وأنه يجب ان يتم هذا كله عبر سفارة بريطانيا في الكويت والقاهرة.

5:1 وذكرت وثيقتي (شهاب ،1987م) و(فالانس، 1939م)

أن الإنجليز برهنوا على تدخلهم المباشر وغير المباشر في الشأن التعليمي الكويتي من خلال عدة مواقف وذلك من خلال طلب المعتمد البريطاني جالوي من مفتش التعليم في الكويت والبحرين (أدريان فالنس) كتابة منهج لمادة التاريخ يدرس في مدارس الكويت، وهذا المنهج عبارة عن كتابين عن تاريخ الكويت، الكتاب الاول لمستوى تلاميذ المرحلة الابتدائية، والكتاب الثاني لمستوى طلبة الثانوي، ولكن الشيخ أحمد الجابر عرض الفكرة على أعضاء مجلس المعارف فلم تحظى الفكرة بأي قبول وذلك لاقتناعهم الكامل بأن الكويت جزء لا يتجزأ من تاريخ الأمه العربية والاسلامية كامله، وإنهم هم الأقدر على كتابة تاريخهم من الإنجليز.

السؤال الثالث: ماهي جهود مجلس المعارف في توفير المعلمين؟

في هذا السؤال سيتم التطرق إلى موضوعين رئيسين وهما جهود مجلس المعارف في توفير المعلمين، وفي إعداد معلمين كويتيين.

أولا: جهود مجلس المعارف في توفير المعلمين

1:1 أوضحت وثائق (شهاب، 1982، 2) و(العبدالغفور، 1983) و(شهاب، 1983، 3) و(شهاب، 1983، 4) و(شهاب، 1983، 5) و(شهاب، 1983، 6) و(شهاب، 1983، 7) و(شهاب، 1983، 9) و(شهاب، 1983، 10) و(شهاب، 1983، 11) و(شهاب، 1983، 13) و(شهاب، 1983، 16) و (شهاب ،1983، 17) و (شهاب، 1983، 24) و(شهاب، 1983، 25) و(شهاب، 1983، 31) و(شهاب، 1985، 1) و(شهاب، 1987) و(الصالح، 2002) و(الدراسة التوثيقية، 2002م) العديد من النقاط والمواضيع حول جهود مجلس المعارف في توفير المعلمين مرتبه على حسب معدل تكرارها وورودها في تلك الوثائق:

1) البعثة الفلسطينية: بعد أن بدأت الكويت ورجالاتها تفكر في تطوير التعليم لتتطلع إلى مستقبل متطور وشعب مثقف متعلم ودولة تواجه المستقبل، كان لابد من توفر معلمين أكفاء يقومون بهذا التطوير والتغيير في العملية التربوية، فبدأت التطلعات تتجه إلى الدول العربية التي سبقت الكويت في هذا المجال منها العراق وسوريا، ولكن بسبب بعض الأمور السياسية التي تم ذكرها سابقاً تغيرت الوجهة من العراق وسوريا إلى

فلسطين، وبالفعل تمت محادثة الرجال المختصين بالموضوع وأهمهم الحاج أمين الحسيني ورحب بالموضوع وتم ترشيح أربعة معلمين فلسطينيون وتم تسميتهم بالبعثة الفلسطينية الأولى عام(1936م-1937م)، وتم استقبالهم بحفاوة وترحيب عالي من الشعب الكويتي وفي نهاية العام نفسه تم تطوير تعليم البنات أسوة بالبنين وبحث الأستاذ أحمد شهاب الدين عن معلمات من فلسطين لهن خبرة، وتم اختيار معلمتان فلسطينيتان شقيقتان وانضمت لهن معلمه كويتية هي السيدة مريم عبدالملك وأيضا انضمت الأخت الثالثة للمعلمتان الفلسطينيتان.

2:1 توالت البعثات من فلسطين البعثة بعد البعثة فوصلت البعثة الفلسطينية الثانية عام (1938م-1939م) وأكملت مسيرة البعثة الأولى، وكانت هذه الدفعة تمتلك مؤهلات أعلى مِن مَنْ سبقوهم بالسلك التعليمي في الكويت، وكان السؤال الذي وجب طرحه هل سيقبلون مرتبات كمعلمي الدفعة الأولى، مع امتلاكهم لمؤهلات أعلى، فقام الأستاذ أحمد شهاب الدين بما عرف عنه من سياسه محنكة واستطاع توفير مرتبات لهم بفارق بسيط عمن سبقوهم.

ومن ثم جاءت البعثة الفلسطينية الثالثة عام (1939م-1940م) أي بالسنة التي تلي قدوم البعثة الثانية وسارو على نفس النهج واستطاعوا تقديم علم لا يستهان به وطوروا التعليم تطوراً ملحوظاً في الكويت.

3:1 لم تقتصر العملية التعليمية في الكويت على المعلمين الفلسطينيين فبعد مرور الكويت بظروف ماليه صعبه عام (1942م-1943م) لم تستطع الكويت دفع مرتبات مرتفعة للمعلمين الفلسطينيون فكان تخفيض المرتبات هو الحل، ولكن كانت ردة فعل المعلمين الفلسطينيون هي الاستقالة، فتوقفت البعثات إلى عام 1950م حين تم التعاقد مع معلم فلسطيني وعين مديراً للمعارف، والذي قام بإحضار عدداً من المعلمين من فلسطين.

2) البعثة المصرية: جاء في وثائق (العبدالغفور، 1983) و(شهاب، 1984، 22) و(شهاب، 1984، 23) و(شهاب، 1984، 24) و(شهاب، 1984، 25) و (شهاب، 1987) و(شهاب، 1988م) عدداً من المواضيع المتعلقة بالبعثة المصرية منها أنه:

2:1 بعد تخفيض أجور المعلمين الفلسطينيين عام 1942م والذي بسببه قدم المعلمون الفلسطينيون استقالتهم، تم التوجه إلى بلد عربي آخر لاستقدام معلمين يمكنهم القيام بنفس الدور الذي قام به المعلمون الفلسطينيون، فكانت مصر هي الدولة العربية التي توجهت لها الأنظار، والذي استطاع الأستاذ عبداللطيف الشملان التعاقد مع معلمين من

مصر، واستطاع آنذاك الأستاذ عبداللطيف الشملان إقناع حكومة مصر بمساعدة الكويت بدفع نصف مرتبات المعلمين، وكانت حكومة مصر متعاونة، وتم بالفعل التعاقد مع معلمين من مصر ودخولهم بالعملية التعليمية، والتعاقد كان مع أساتذة ذو شهادات ومؤهلات عالية ساهمت بتطوير التعليم في الكويت.

2:2 وإلى عام 1950م أصبح عدد المعلمين الذين تم استقدامهم من دولة مصر العربية 60 معلماً ومعلمه، واختلف وقتها مدير التعليم المصري ودائرة معارف الكويت في وجهات النظر، فتوقف ندب المعلمين المصريين إلى 1952م بسبب طلب الكويت الاعتراف بالشهادة الثانوية لأبنائها فعاد ندب المعلمين المصريين مره اخرى.

ثانيا: جهود مجلس المعارف في اعداد المعلمين:

2:1 نوهت وثيقتي (العبدالغفور، 1983م) و(الدراسة التوثيقية ،2002م) إلى انه بعد أن سارت العملية التعليمية في الكويت بتطور سريع ومذهل وذو نتيجة واضحه، بدأت الكويت بوضع خطط مستقبليه لزيادة التطور الذي حصل مع توفر ميزانية كبيرة لدائرة المعارف بسبب الثروة النفطية.

ففي عام (1950م-1951م) انشات دائرة المعارف فصول دراسية لإعداد المعلمين وكانت هذه الفصول للذين أنهو دراسة السنه الثانية الثانوية ثم ينتقلون لدراسة موضوعات في التربية النظرية والعملية إلى جانب دراستهم للسنه الثالثة الثانوي.

ولم تتوقف دائرة المعارف عند هذا الحد ففي عام (1953م-1954م) تم إنشاء معهد لإعداد المعلمات ممن انتهين من دراسة المرحلة الابتدائية ومن ثم الدراسة في المعهد لمدة ثلاث سنوات يتم فيها إعداد المعلمات إعداداً ممتازاً يستطعن به تدريس التلميذات.

السؤال الرابع: كيف كان شكل المناهج والبيئة المدرسية في الكويت في عصر التنوير (1936-1961)؟

ظهر من خلال تحليل محتوى الوثائق التي تم الاستشهاد إليها مجموعه من المواضيع التي توضح كيف كان شكل المناهج والبيئة المدرسية في الكويت آنذاك.

أولا: المناهج في مدارس الكويت منذ بداية تطورها:

1:1 ذكرت وثائق كلا من (شهاب، 1982، 2) و(العبدالغفور، 1983) و(شهاب، 1983، 34) و(شهاب، 1983، 35) و(شهاب، 1984، 25) و(شهاب ،1984، 26) و(شهاب، 1984، 27) و(شهاب، 1985، 9) و(شهاب، 1987) و(شهاب، 1988) و(الدراسة التوثيقية، 2002م) و(الصالح، 2002م).

أنه في عام 1936م عندما بدأت تظهر الملامح الجديدة المتطورة للتعليم في الكويت ومع وصول البعثة الفلسطينية الأولى، بدأ تنظيم المناهج في مدارس الكويت، وبدأ المسؤولين يتوجهون إلى وجوب اعتماد منهج موحد، بداية تم اعتماد منهج أكسفورد لتعليم اللغة الإنجليزية ويبدأ تدريس اللغة الإنجليزية من الصف الرابع الابتدائي، وتم اعتماد مادة التاريخ نفسها التي كانت تدرس في العراق، فاعتمد كتاب (تاريخ العرب) للصف السادس ابتدائي وكتاب (تاريخ الأمه العربية) للصف الأول الثانوي.

2:1 وبعد دخول المعلمين الفلسطينيين تم إدخال المواد الحديثة إلى مناهج طلبة مدارس الكويت فتم إدخال مواد التاريخ والجغرافيا والهندسة واللغة الإنجليزية والكشافة والتربية البدنية، هذا بالنسبة للبنين وبعد نجاح التجربة في مدارسهم تم التطبيق في مدارس البنات، ولكن البنات كانت هناك مواد اضافيه تناسبهم ومن أهم المواد التي تمت اضافتها أشغال الإبرة والتمريض ومبادئ الصحة والإسعاف الاولية والأعمال اليدوية كالتطريز والحياكة، وقد اعتمدت الكتب جميعها الموجودة في مدارس العراق ويتم استيرادها من العراق ماعدا اللغة الإنجليزية كانت من منهج اكسفورد، وتم هذا الحال إلى عام 1939م، حيث بدأت الحرب العالمية الثانية ومنعت الحكومات العربية من تصدير الكتب وتم استيراد الكتب من الهند وكانت الكميه كبيره جداً غطت سنوات عديده، وأيضاً تم ادخال الامتحانات في تلك الفترة.

3:1 استمرت هذه المناهج تسير عليها مدارس الكويت إلى عام 1943م، حيث كان مدير المعارف آنذاك الأستاذ علي هيكل واقترح تنظيم المناهج والخطط الدراسية في الكويت، فتم اعتماد المنهج المصري مع تعديل بعضاً منه ليتلاءم مع طبيعة المجتمع الكويتي، وكانت أغلب التعديلات بمادتي الجغرافيا والتاريخ، وبعدها تم إضافة تعديلات أخرى والتركيز على القرآن الكريم والدين واللغة العربية.

ثانيا: البيئة المدرسية في مدارس الكويت 1936م- 1961م

1:2 ذكرت وثائق (فالانس، 1939) و(العبدالغفور، 1983) و(شهاب، 1987) و(الصالح، 2002) و(الدراسة التوثيقية، 2002).

انه بعد دخول البعثة الفلسطينية إلى عالم التعليم في الكويت بدأت التطور والتنمية تظهر في مستوى التعليم، ولكي يتم هذا التطور لابد من توفر بيئة مناسبه للتعليم فأول ما قام به المعلم الفلسطيني شهاب الدين هو إحضار نموذج خشبي من مدارس العراق وهو عبارة عن طاوله وكرسي خشبيين، لتقليده وتوفيره لجميع المدارس في الكويت، التي بدأت بازدياد مطرد مع زيادة أعداد الطلبة والطالبات، وبدأت الكويت بوضع أثاث

بسيط للمدارس، وأكثر من وصف شكل البيئة المدرسية في الكويت كان تقرير مفتش التعليم ادريان فالنس عام 1939م وأهم ما جاء بالتقرير عن بيئة الكويت المدرسية هو أن مباني مدارس الكويت كانت جيده ونظيفة وحالتها العمرانية جيدة ولكنها تحتاج إلى أثاث، والأثاث الموجود كان يحتاج إلى تجديد وإصلاح، وان الطلبة يحتاجون إلى طبيب يراقب وضعهم الصحي.

2:2 ومع مرور السنوات وازدياد ميزانية التعليم لدى مجلس المعارف وبحلول عام 1950م تم إضافة شيء جديد على البيئة المدرسية وهي تقديم وجبه صحيه عباره عن كوب من العدس لكل طالب ومع استشارة أطباء الصحة المدرسية الذين باشروا عملهم في مدارس الكويت عام 1947م تم إضافة نوع آخر من الغذاء إلى الوجبة التي تم اعتمادها.

3:2 أما الزي المدرسي للطلبة فبدأ بارتداء الدشداشة، وبالشتاء يضاف إليها الجاكيت، ومع مرور السنوات والتطور أصبح اللبس موحد هو البنطلون الرمادي والجاكيت الأزرق، وكان الزي المدرسي للطالبات موحداً من بداية تطور التعليم ولكن فعلياً لم يطبق هذا القانون، إلى عام 1942م قامت الدولة بوضع الزي المحدد والالوان لكل مرحله دراسية وكانت الدولة توفر هذا الزي بالمجان لطلبة وطالبات الكويت.

السؤال الخامس: كيف تطورت المراحل التعليمية في الفترة ما بين (1936- 1961)؟

ظهر من خلال تحليل محتوى الوثائق التي تم الاستشهاد إليها مجموعه من المواضيع التي توضح كيف كان شكل المراحل التعليمية في الكويت:

1:1 ظهور السلم التعليمي بصوره واضحه:

نوهت وثائق (العبدالغفور ،1983) و(شهاب ،1987) و(الدراسة التوثيقية، 2002) إلا أنه في عام 1936م بدأت العملية التعليمية تأخذ مسار أخر متطوراً ومنظماً، وذلك بدخول المعلمين الفلسطينيين المجال التعليمي، ومع دخولهم سلك التعليم بدأت بصمتهم تتضح، واحتاج الوضع آنذاك لنظام تسير عليه الخطة التعليمية ولا يمكن ذلك إلا بوضع خطط تسير عليها، فبداية كان السلم التعليمي بسيط وهو عبارة عن مرحله تعليمية واحدة هي المرحلة الابتدائية، وهذا السلم كان يطبق في مدرسة المباركية، وفي عام 1937م الحق فصول للمرحلة الثانوية وبعدها بثلاث أعوام أي عام 1942م بدأ نظام التعليم الثانوي.

ونوهت الوثائق السابقة أيضاً عن السلم التعليمي وتطوره خلال فترة عصر التنوير.

2:1 مرحلة رياض الأطفال:

تم وضع مرحلة رياض الأطفال بعد التماس الحاجه لها من خلال دخول الأطفال من دون وعي للتعليم، ورفض نظار المدارس لهم ولكن إصرار الأهالي على حضورهم نتج عنه التفكير بوضع مرحلة جديدة على التعليم في الكويت، وهي مرحلة رياض الأطفال وكانت هذه الفكرة نابعة من الأستاذ متى العقراوي والأستاذ إسماعيل قباني، وكانت أول رياض عام 1954- 1955م وهما روضة المهلب في منطقة شرق، وروضة طارق في منطقة جبلة، وكانت مدة هذه المرحلة سنتين وتكون مختلطة بين الجنسين وظل عدد رياض الأطفال يزداد إلى أن وصل عام 1959م-1960م إلى 15 روضة.

3:1 المرحلة الابتدائية:

مرت المرحلة الابتدائية بعدة تغيرات منذ بداية التنظيم في الكويت عام 1936م حيث بدأت بأربع سنوات دراسية، ويمنح بعدها الطالب شهادة المرحلة الابتدائية التي تؤهل حاملها لدخول المرحلة الثانوية ثم ألغيت هذه الفكرة، وكانت ولا زالت المرحلة الابتدائية من أهم المراحل الدراسية حيث يتعلم فيها التلميذ أساسيات كل شيء من الحساب والدين واللغة والعلوم، وبعد التطور الذي حصل على الكويت في مستواها التعليمي أصبحت المرحلة الابتدائية أربع سنوات بعد سنتين من دخول الطفل مرحلة رياض الأطفال.

4:1 المرحلة المتوسطة:

هي من المراحل التي لم تكن موجودة منذ بداية تطور التعليم فهي تعتبر من آخر المراحل التي وضعت في السلم التعليمي في الكويت، وهي عبارة عن أربع سنوات تلي المرحلة الابتدائية ويتم إدخال اللغة الإنجليزية فيها والتربية الوطنية والاقتصاد المنزلي المخصص للبنات فقط، وأضاف الخبراء إلى هذه المرحلة مادة (رعاية الطفل) للبنات ومادة (الصحة) للبنين، وفي هذه المرحلة يتم صقل المواهب والميول لكل طالب وطالبة ويمنح الدارس فيها شهادة المرحلة المتوسطة.

5:1 المرحلة الثانوية:

هي من أهم المراحل في السلم التعليمي ومن بعد دخول المعلمين الفلسطينيين عام 1936م وإتمام المرحلة الابتدائية بدأ العمل بالمرحلة الثانوية عام 1942م في مبنى المدرسة المباركية، وتم هذا الوضع في النظام التعليمي إلى أن تم بناء أول ثانوية للبنين في الكويت وهي ثانوية الشويخ وتمت الدراسة فيها عام 1953م، وفي عام 1954م تم انشاء ثانويه للبنات وهي ثانوية المرقاب، وكانت المناهج المتبعة في التعليم الثانوي هي المناهج المصرية مع إجراء بعض التعديلات عليها لتتناسب مع طبيعة المجتمع الكويتي، وكان

التعليم فيها خلال أربع سنوات تنقسم إلى قسمين: أول سنتين تكون الدراسة فيها عامه، والسنتين التي تليها يكون فيها خيارين العلوم والآداب.

6:1 **التعليم الديني:**

دخل على النظام التعليمي الكويتي العديد من الأنظمة، وكل نظام طرأ على الكويت بسبب أمور استحدثت، فالتعليم الديني أتبع بالكويت بسبب أن الكويت دولة مسلمة متمسكة بعاداتها وتقاليدها وتريد تعزيز هذه الأمور في الحياة المستقبلية فكان وجود التعليم الديني مهم جداً بالنسبة لأهالي الكويت، وقد لبى الشيخ عبدالله الجابر نداء أهم رجالات الكويت في هذا الاتجاه الأستاذ عبدالعزيز قاسم حماده، حيث طلب منه أن يرسل بطلب بعثه من الأزهر الشريف ليعلم أبناء الكويت أصول الدين والشريعة، وبدأ العمل في المعهد الديني لأول مره في عام 1945م، وفي نهاية العام وصلت البعثة المصرية من الازهر.

7:1 **التعليم التجاري:**

التعليم التجاري كان من أقدم الأنظمة التعليمية الموجودة بالكويت، حيث كان يدرس في المدرسة المباركية عام 1940م وذلك لطبيعة البيئة الكويتية الاقتصادية التي تحتاج لهذا العلم للعمل في التجارة، وبعد تطور الكويت اقتصادياً وتجارياً بسبب اكتشاف النفط، تم تطوير الدراسة والعمل على تنظيمها وأصبح الدخول إلى التعليم التجاري من خلال إتمام أول سنتين من المرحلة الثانوية ثم القبول في التعليم التجاري وذلك عام 1952م-1953م.

8:1 **التعليم الصناعي:**

من الطبيعي أن يكون هناك تعليم صناعي بسبب كثرة الصناعات والحرف اليدوية الموجودة في الكويت، ولكن تعززت فكرة التعليم الصناعي بعد انتشار خبر اكتشاف النفط عام 1930م وبدأ الشباب الكويتي يقبل على هذا النوع من التعليم، وفي عام 1936م كانت بداية العهد الجديد للتعليم في الكويت، حيث بدأ أخذ المتفوقين دراسياً وإرسالهم إلى البحرين في الكلية الصناعية، وفي عام 1946م زار المهندسون في شركة النفط المدرسة الشرقية لتكون مركز للدراسة الصناعية، وفي عام 1947م تم تزويدهم بالفنيين للتدريس، وتم وضع فكرة إنشاء مدرسة رسمية للصناعة عام 1952م ورسمياً تم افتتاحها عام 1953م.

9:1 **التربية الخاصة:**

التعليم في الكويت حق مكفول لكل مواطن من مواطنيها، ولأن بعض الفئات من الكويتيين لم تستطع الاستفادة من التعليم الاعتيادي، بسبب بعض العوائق ومنها عدم

القدرة على السمع والنطق أو صعوبة الفهم وفقدان البصر، ففكر مجلس المعارف بإنشاء معاهد خاصه لهذه الفئات، وكانت أولى هذه المعاهد معهد النور للمكفوفين الذي تأسس عام 1955م/ 1956م والتحق به 36 طالبا، ثم أفتتح معهد أخر تابع لمعهد النور عام 1958م، وفي السنه التي تليها أفتتح معهد الأمل للصم والبكم عام 1959م/ 1960م والتحق به 18 طالباً و4 طالبات، وأفتتح معهد التربية الفكرية للمتخلفين عقلياً عام 1960م/ 1961م، وضم في أول سنه له 31 طالباً و33 طالبه.

السؤال السادس: كيف تطورت البعثات الطلابية التي ارسلت إلى خارج الكويت (1936م-1961م)؟

1:1 نوهت وثائق (العبدالغفور، 1983) و(شهاب، 1987) و(الدراسة التوثيقيه، 2002) إلى أن فكرة اكتساب الخبرات بدأت منذ نشأت المدارس في الكويت، وعند تكوين مجلس المعارف عام 1936م أهتم الشيخ أحمد الجابر بتنمية خبرات أبنائه واقترح تدريب بعض الطلبة في المدارس المهنية في فلسطين، ولكن سرعان ما تعذر إرسالهم بسبب عدة أمور وأهمها ضرورة حصول الطلبة على شهادة اتمام المرحلة الابتدائية، واتقان اللغة الإنجليزية، وهذا كان من الصعب على طلبة الكويت اجتيازه آنذاك.

2:1 **البعثة الكويتية إلى جمهورية مصر عام 1936م -1961م:**

وذكرت الوثائق السابقة أن مصر كانت من الدول المتقدمة والرائدة في التعليم، ومن الطبيعي أن تفكر حكومة الكويت بإرسال بعض الطلبة للدراسة هناك لاكتساب خبرات جديده وتنمية مهاراتهم وقدراتهم، وبالفعل أرسلت أول بعثة إلى مصر في أواخر عام 1939م ومكونه من أربع طلبة، وكانت البعثة التي تليها عام 1943م وقد حصل عليها 17 طالباً كويتياً للدراسة في مصر، وبفضل من الأستاذ عبداللطيف الشملان بسبب علاقاته مع مستشار الحكومة المصرية طه حسين حيث كانت الكويت تمر بأزمه ماليه، واستطاع الأستاذ عبداللطيف الشملان الحصول على 17 مقعداً للطلبة الكويتيون بمساعدة حكومة مصر، ومن ثم تطورت الأوضاع وتحسنت الميزانية وفي عام 1950م أرسل 50 طالباً إلى مصر.

3:1 **البعثة الكويتية إلى العراق:**

ذكرت وثائق (العبدالغفور، 1983) و(شهاب، 1987) و(الدراسة التوثيقيه، 2002) أنه كانت من أوائل البعثات التي ذهب إليها الطلبة الكويتيون هي دولة العراق وذلك في العشرينيات من القرن الماضي، وأول بعثه حصل عليها الطلبة الكويتيين بعد تأسيس مجلس المعارف كانت عام 1938م، حيث منحت حكومة العراق خمس مقاعد لطلبة الكويت للدراسة في العراق لاستكمال دراستهم وتلقي الدراسات العليا في مدارسها

وقبلت الكويت هذه المنح ورشحت خمس طلبه كويتيين وتم إرسالهم إلى دار المعلمين الريفية في بغداد.

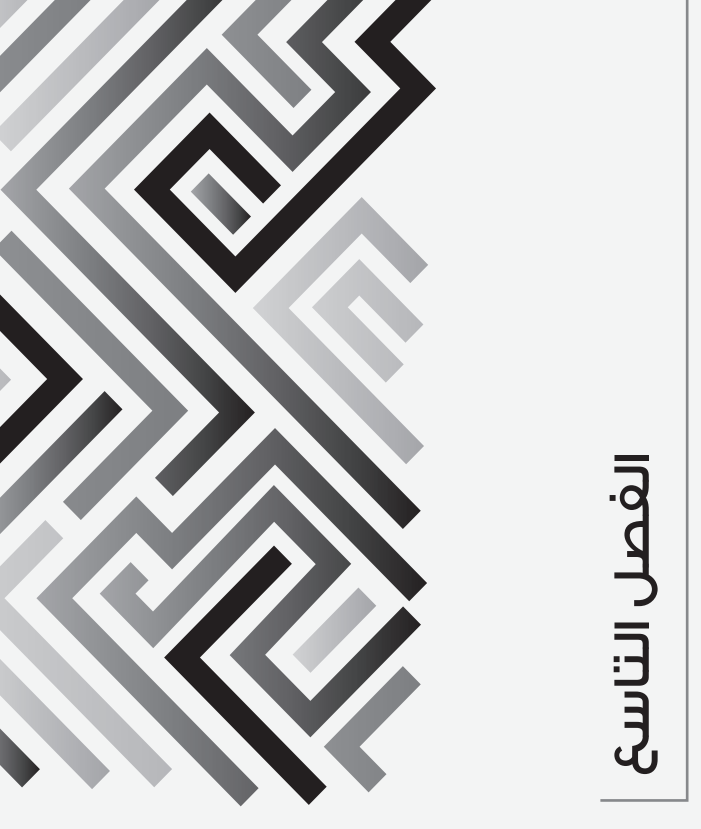
4:1 البعثة الكويتية إلى البحرين:

وضحت وثائق (العبدالغفور ،1983) و(شهاب، 1987) و(شهاب، 1988) و(الدراسة التوثيقيه، 2002)

أنه كانت هناك عدة بعثات إلى البحرين وكانت هذه البعثات إلى كلية الصناعة في البحرين، وبدأت البعثات إلى البحرين منذ عام 1940م وكانت لطالبين فقط على حساب شركة النفط وذلك لحاجة سوق العمل إلى خبرة في مجال الصناعة، وفي العام نفسه الحق إلى البعثة أربع طلبة ليدرسوا أيضاً في كلية الصناعة في البحرين، أما الدفعة الثالثة التي ذهب إليها خمس طلبه عام 1941م بعد أن كانت من المفترض لعشرة طلبة ولكن شركة النفط كانت تتبع سياسة الترشيد.

وذكرت نفس الوثائق انه بعد أن تطور مستوى التعليم في الكويت وأصبحت الميزانية لدى مجلس المعارف ممتازة أصبحت الخيارات أكثر لدى حكومة الكويت ولكن أصبحت البعثات تخضع لشروط معينه، يجب توافرها في الطالب المبتعث ومن أهمها أن يكون المبتعث كويتي الجنسية أو متجنساً مضى على تجنيسه خمس أعوام وأن يكون حسن السير والسلوك وأن يكون لائقاً طبياً، فبعد التطور الذي حصل أرسلت الحكومة طلبتها إلى بيروت وإنجلترا وكانت من هذه الدول من اكثر الدول تقدماً في التعليم.

بعثات الطالبات: ووثقت وثائق (العبدالغفور، 1983م) و(شهاب، 1987م) و(الصالح، 2002م) و(الدراسة التوثيقية، 2002م) أنه كان للطالبات نصيب ليس بالقليل من البعثات إلى الخارج وكانت أوائل البعثات بعد تأسيس مجلس المعارف في عام 1950م، حيث أرسلت خمس طالبات إلى مصر للدراسة في المدرسة الإنجليزية في مصر ولم تكن هذه البعثة حكومية بل كانت أهلية، وأرسلت أول بعثة حكومية وهي لفتاة واحدة للدراسة في مصر عام 1954م-1955م، ومن ثم أرسلت مجموعة مكونة من 7 طالبات أيضاً إلى مصر عام 1956م للدراسة في جامعة القاهرة، وبعد هذه المجموعة أرسلت مجموعه أخرى عام 1959م-1960م إلى كلية بيروت في لبنان ومكونة من خمس طالبات، وبعدها ازدادت البعثات إلى دول مختلفة.



الفصل التاسع

طبيعة تدريب سوق العمل لمخرجات التعليم في بعض الأنظمة التعليمية المتقدمة (تحليل محتوى)

- المبحث الأول: الاطار العام للدراسة
- المبحث الثاني: إجراءات الدراسة
- المبحث الثالث: عرض النتائج

مريم عبدالهادي مسفر العدواني

رسالة ماجستير عام ٢٠٢١

إشراف: د. غازي عنيزان الرشيدي

الفصل التاسع

طبيعة تدريب سوق العمل لمخرجات التعليم في بعض الأنظمة التعليمية المتقدمة

(تحليل محتوى)

المبحث الأول

الاطار العام للدراسة

المقدمة

إن للمؤسسات التعليمية دوراً واضحًا ومهمًا في إثراء المجتمع بمخرجات تعليمية على درجة عالية من المهارات، ومتخصصة في شتى المجالات؛ لتحقيق التنمية المجتمعية والاقتصادية، خاصة وأن مختلف الدول تنظر إلى التعليم كاستثمار يعود عليها بفوائد عديدة، وخاصة في سوق العمل.

وجاء في المؤتمر العربي السابع (2007) أن العالم يمر بما يسمى بعصر العولمة والتطور والتكنولوجيا؛ مما فتح السوق على مصراعيه. وتسعى المنظمات للتسابق للحصول على أعلى مواصفات من الجودة، سواء كانت منظمات سلعية أو منظمات خدمية. (الكندري، 2010).

ونظراً لحاجة سوق العمل وارتباطه بمخرجات التعليم، وجب على الحكومات أن تحرص على تزويد الطلبة بمستويات عالية من المهارات والمعارف والقيم والأخلاقيات المهنية؛ ليتمكنوا من ممارسة أدوارهم ودفع عجلة تقدُّم مجتمعاتهم.

وقد أشار عبد الدايم (1999) أن التعليم لا ينمو نمواً سويًا في

الدول إلا إذا قام فيه توسع متوازن وانتشار معقول؛ لسببين أساسيين: أما الأول فهو أن مراحل التعليم متكاملة، وليس من الطبيعي أن يتم التوسع في مرحلة دون المراحل الأخرى، ومن ثم عدد المعلمين والتلاميذ في المرحلتين الثانوية والجامعية، وأما السبب الثاني، فهو أن التوسع في التعليم كما أشارت الدراسات العلمية يؤدي إلى التنمية بكافة جوانبها، فإذا كان من مستلزمات سوق العمل في دولة تخريج حملة الشهادة الثانوية لتوفير حاجات المهن الوسطى؛ كان حتمًا على التربية توسيع المراحل الثانوية.

وذكر عبدالرحمن وأحمد (2017) أن التدريب المهني يعد من أهم ركائز تنمية الموارد البشرية، خاصة بعد الثورة الصناعية والتقنية التي يشهدها العالم في شتى المجالات، وهو تطورٌ عمِل على تقليل الجهد البشري العضلي، فأصبحت الحاجة إلى عمالة ماهرة وفنيين في مختلف مجالات سوق العمل أمرًا ضروريًا للاستفادة من هذه التقنيات. وإن اهتمام الدول بتوطين المعرفة بهذه التقنيات نابع من أهميتها في عملية النمو الاقتصادي وازدهار الدول، حيث نجد أن دولًا كثيرة بلغت تصنيف العالم الأول بالاستثمار في العقول والأيادي الماهرة.

ويعد التدريب والتطوير مصدرًا مهمًا من مصادر إعداد الموارد البشرية، وهو السبب الرئيس في إنجاح أي نشاط. وقد احتل موضوع التدريب والتطوير البشري في المؤسسات والمنشآت الحديثة موقعًا محوريًا، وأصبح يشكل العمود الفقري لأي مجهودات تبذلها هذه المؤسسات والمنشآت نحو التطوير والتحديث.

ويهدف تدريب الموارد البشرية إلى إحداث تغييرات في الفرد والمجتمع من ناحية المعلومات والخبرات والمهارات، ومعدلات الأداء، وطرق العمل والسلوك والاتجاهات، بما يجعل هذا الفرد والمجتمع لائقًا للقيام بعمله بكفاءة وإنتاجية عالية. (أبو السعود، 2007).

مشكلة الدراسة

في عصر العولمة، يُعد التطوير في التعليم من أبرز القضايا التي تواجه دول العالم، حيث تسعى السياسات الحكومية إلى تطوير أنظمتها التعليمية وإعداد جيل واعد؛ لتحقيق الأفضل لبلدانها، وعملية التطوير هذه تعد من أصعب التحديات التي تواجهها هذه الدول.

وتشهد الفترة الحالية اهتمامًا واضحًا بالتنمية في شتى مجالاتها في دولة الكويت، وقد ظهرت عدة عقبات في مسار خطط التنمية ،مما جعل الكويت تواجه تحديات كبيرة من أجل سد الفجوة بين مخرجات التعليم ومتطلبات سوق العمل، وهو ما أدى إلى حدوث اختلالات هيكلية في مسيرة التقدم والتطوير.

كما أن مخرجات التعليم تواجه عدداً من التحديات، منها: توظيف الطلبة في غير تخصصاتهم؛ مما أخَلّ بالعملية الإنتاجية، حيث انخفاض المهارات والكفاءات لعدم توافر الخبرة العملية، وعدم توافر برامج تدريبية، وعزوف بعض الخريجين عن العمل في بعض الوظائف إما لانخفاض الراتب، أو عدم القبول الاجتماعي للوظيفة.

ومن المسلَّم به أن للبطالة آثاراً اقتصادية واجتماعية وسياسية عديدة، حيث يُقدّر خبراء البنك الدولي البطالة المقنعة في الكويت بنحو50٪ من ساعات عمل موظفي الإدارات الحكومية، وهو أمر يوضّح عدم جدوى التوجه الحالي لاستيعاب الكويتيين الباحثين عن العمل في جهات حكومية، فهو أمر يعني -في الواقع- انتقالهم من البطالة السافرة -إن وُجدت- إلى البطالة المقنعة، وهذا يُصعّب في الوقت ذاته من إمكانية إيجاد حلول عملية للتغلب على اختلال تركيبة القوى العاملة في الكويت (بدوي، 2001).

الجدول التالي يوضح أعداد العاطلين الكويتيين عن العمل ونِسَبهم حسب النوع والمستوى التعليمي كما جاء في تقرير الإدارة المركزية للإحصاء:

الجدول رقم (1): يوضح التوزيع العددي والنسبي للمتعطلين الكويتيين حسب النوع والمستوى التعليمي وفقاً للحالة عامي 2018 و2019.

المستوى التعليمي Educational Level	2018/4/22						2019/4/22					
	الأعداد Numbers			النسب (%) Percentages %			الأعداد Numbers			النسب (%) Percentages %		
	ذكور Male	إناث Female	جملة Total	ذكور Male	إناث Female	جملة Total	ذكور Male	إناث Female	جملة Total	ذكور Male	إناث Female	جملة Total
بدون مؤهل	144	1735	1879	4.07	17.38	13.89	105	115	220	3.17	2.81	2.97
الابتدائية	364	1544	1908	10.28	15.47	14.11	175	367	542	5.29	8.95	7.31
المتوسطة	1219	3372	4591	34.44	33.78	33.95	723	570	1293	21.84	13.91	17.45
الثانوية	635	1043	1678	17.94	10.45	12.41	398	1008	1406	12.02	24.59	18.97
فوق الثانوية ودون الجامعية	346	287	633	9.77	2.87	4.68	630	250	880	19.03	6.10	11.88
الجامعية وما يعلوها	776	1791	2567	21.92	17.94	18.98	1280	1789	3069	38.66	43.64	41.42
غير مبين	56	211	267	1.58	2.11	1.97	0	0	0	0.00	0.00	0.00
الجملة	3540	9983	13523	100	100	100	3311	4099	7410	100	100	100

توضح البيانات في الجدول السابق نسبة البطالة للكويتيين حسب المستوى العلمي، حيث بلغت أعلى نسبة للبطالة في عام 2018 لحملة المستوى العلمي المتوسط و كانت النسبة تبلغ 33,95٪، أما أقل نسبة للبطالة في العام نفسه فهي للمستوى التعليمي

الثانوي ودون الجامعية بنسبة 4.68٪، وفي عام 2019 حدث تغير في نسب البطالة للكويتيين ،حيث أن أعلى نسبة للبطالة كانت من نصيب المستوى التعليمي الجامعي وما يعلوه وبلغت النسبة 41،42٪، بينما كانت النسبة الأقل من البطالة في العام نفسه للكويتيين هي لمن ليس لديهم مؤهل.

وذكر وديع(2001) أن دراسة سوق العمل الكويتية تشير إلى عدد من التحديات للتنمية من جانب، ولإدارة الموارد البشرية في البلاد من جانب آخر، ومن هذه التحديات: التناقض بين العرض والطلب، زيادة معدل أعداد الخريجين عن معدل الوظائف، وهو الأمر الذي زاد من أعداد البطالة، وفاقم مشكلاتها، وأخلَّ بسوق العمل الكويتي والهيكل الاقتصادي للدولة.

ومن هذا المنطلق، ترى الباحثة أن هناك حاجة ماسة لعملية إصلاح هيكلي في سوق العمل من خلال إصلاح آلية التدريب المهني للخريجين؛ لما لهذا الإصلاح من آثار نافعة عديدة على الجانب الاقتصادي والسياسي للدولة.

وفي ضوء ما تقدم، وما أظهرته الوثائق والتقارير عن السياسة التعليمية للأنظمة التعليمية المتطورة من كفاءة وجودة عالية في برامج التدريب المهني والتقني، فإن هذه البرامج تعد نموذجًا تعليميًّا يُحتذى به، ومن ثم يجب أن تسعى النظم التعليمية المختلفة إلى دراسته، والاستفادة من كل ما هو مفيد ذو قيمة وتطبيقه؛ حتى تتطور وتتقدم وتبلغ غاياتها وطموحاتها التنموية.

لقد جاءت هذه الدراسة بغية التعرف على أحدث التجارب العالمية في التدريب المهني لخريجي التعليم، وذلك من خلال التعرف على أهم ملامح هذه التجارب، وأفضل الممارسات لديها، ومخرجاتها التعليمية ومدى مواءمتها لسوق العمل.

أسئلة الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما واقع نظام التدريب المهني في بعض الأنظمة المتقدمة؟

2- ما طبيعة جودة نظام التدريب المهني في بعض الأنظمة المتقدمة؟

3- ما آلية سوق العمل ونظم التمويل في بعض الأنظمة المتقدمة؟

4- ما السبل والإجراءات التي يمكن من خلالها الاستفادة من خبرات نظام التدريب المهني في بعض الأنظمة المتقدمة لتحسين نظام التدريب المهني في المجتمع الكويتي؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى التعرُّف على:

1- واقع التدريب المهني في بعض الأنظمة المتقدمة.

2- طبيعة جودة نظام التدريب المهني في بعض الأنظمة المتقدمة.

3- آلية سوق العمل ونظم التمويل في بعض الأنظمة المتقدمة.

4- سبل وإجراءات الاستفادة من نظم التدريب المهني في بعض الدول المتقدمة لتحسين الواقع الكويتي.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في النقاط التالية:

1- إلقاء الضوء على موضوع (VET)، وذلك من خلال التعرف على أمثلة من دول ذات أنظمة تعليمية مُطوّرة تطبق نظام (VET).

2- قد تفيد الدراسة صانعي القرار التربوي ومسؤولي تطوير التعليم والتدريب المهني والتقني في دولة الكويت، من خلال تزويدهم بمعلومات حول بعض عناصر التطوير في ميدان العمل لبعض الدول المتقدمة؛ بهدف الاستفادة منها في تطوير مخرجات التعليم لسوق العمل في دولة الكويت.

3- تهتم الدراسة بتقديم نموذج مقترح وتوصيات حول التدريب المهني في ضوء تجارب بعض الدول المتقدمة التي تم ذكرها في الوثائق.

عينة الدراسة

عينة الدراسة هي الوثائق التي تم حصرها من دراسات ومؤتمرات ومقالات علمية باللغة الإنجليزية والتي اشتملت على 10 وثائق.

مصطلحات الدراسة

1- تدريب مهني (Vocational Training)

لغة: هو تعليم نظري وعملي يعد التلاميذ لممارسة مهنة من المهن (معجم المعاني الجامع، 2010).

اصطلاحا: تدريب يستهدف إكساب الأفراد مهارات وكفايات يمكن استخدامها في سوق العمل. (UNESCO,2013)

2- التعليم التقني والمهني (VET) يعني جميع أشكال ومستويات العملية التعليمية التي تتضمن-بالإضافة إلى المعارف العامة-دراسة التقنية والعلوم المتعلقة بها، واكتساب المهارات العملية، والمواقف والمدارك المتصلة بالممارسة المهنية في قطاعات الحياة الاقتصادية والاجتماعية. (UNESCO, 2000)

3- سوق العمل (Labor market)

يعرف بأنه: ذلك السوق الذي يتوسط بين الطلب على العمل، باعتباره طلبًا مشتقًا من أجل إنتاج السلع والخدمات، وبين المعروض من العمل في المجتمع. ويتحدد الأجر بناء على المعروض من العمل والطلب عليه.

وقد يحدث خلل في سوق العمل نتيجة تراجع الطلب على العمل، نتيجةً لتراجع أداء النشاط الاقتصادي للدولة ودخولها في حالة من الكساد، أو نتيجة تراجع المعروض من العمالة نتيجة لخصائص هذه العمالة غير المؤهلة لسوق العمل، أو انخفاض القوة البشرية في المجتمع، أو لغيرها من الأسباب، وقد يحدث الخلل في الأجر الذي يحصل عليه العامل بحيث لا يتناسب مع ما يقدمه من عمل في ذلك السوق. (المعهد العربي للتخطيط، 2003، ص4).

4- المخرجات (الأكاديمية) التعليمية (Academic out put)

هي ما تنتجه صناعة التعليم والتدريب من موارد بشرية، ومنتجات بحثية، وخدمات اجتماعية، وهي- بصفة عامة - ناتج كل ما يجري من نشاط علمي في مؤسسات التعليم العالي وغيرها من مؤسسات الأنشطة العلمية والبحثية والتدريبية. (سعيد، 2012).

حدود الدراسة

الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على التعرف على الوثائق الخاصة بتجارب بعض الدول المتقدمة في تدريب مخرجات التعليم في سوق العمل.

الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على التعرف على دور بعض الدول المتقدمة في تدريب مخرجاتها من التعليم تدريبًا مهنيًا أو تقنيًا تعليميًا في سوق العمل، ونتائج تجاربها في هذا المجال من خلال تحليل الوثائق.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول لعام (2019-2020).

المبحث الثاني

إجراءات الدراسة

يحتوي هذا الفصل على الإجراءات التي اتبعتها الباحثة في هذه الدراسة من: منهج الدراسة، وعينتها، وخطواتها.

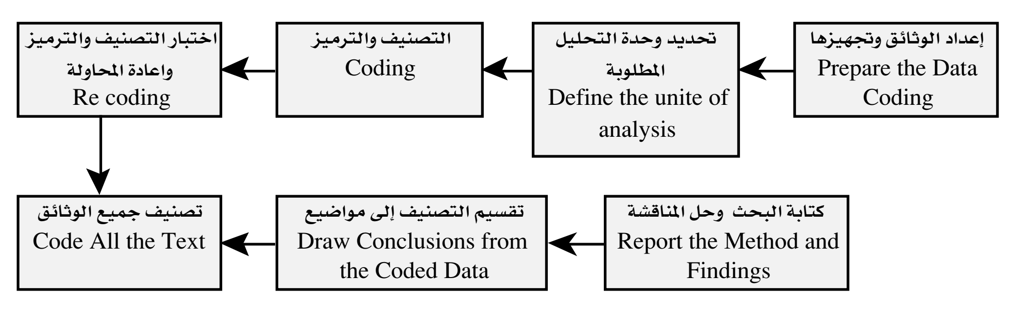
منهج وأداة الدراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الوثائقي، وهو منهج يقوم بوصف الظاهرة وتحديدها، والتعرف على الظروف والممارسات والتقييم والمقارنة (قنديلجي، السامرائي، 2009)، كما اعتمدت على الطريقة النوعية في جمع وتحليل البيانات.

كما اتبعت الباحثة أسلوب تحليل المحتوى (Content Analysis)، وهو أحد أساليب المنهج الوصفي، الذي يسمى -كذلك- بتحليل الوثائق (Document Analysis)، فالوثيقة هي علاقة واضحة على ما حدث أو نتج من معلومات مكتوبة من الأفراد والجماعات في سياق ممارساتهم اليومية، كما أنها لا تنتج عمداً لغرض البحث، لكنها تحدُث بشكل طبيعي لتخبرنا - بشكل غير مباشر - عن المحيط الاجتماعي للناس (Mogalakwe, 2006)

خطوات تطبيق الدراسة

اتبعت الباحثة مجموعة من الخطوات والإجراءات أثناء تحليل المحتوى الذي قامت به بناء على نموذج (Zhang &Wildemuth, 2005)، والنموذج رقم (1) يلخص هذه الخطوات.



نموذج (1) :نموذج خطوات تطبيق أسلوب تحليل الوثائق وفقا لنموذج
(Zhang &wildemuth, 2005)

أولًا: إعداد الوثائق وتجهيزها (Preparing documents)

قامت الباحثة بالبحث عن كل ما تناول موضوع التدريب المهني من دراسات، ووثائق، ومجلات علمية، وتقارير مؤتمرات، حيث بلغ مجمل هذه الوثائق (30) وثيقة، وتم اختيار (10) وثائق واستبعاد الباقي؛ لأنها كانت قديمة أو لها علاقة بالتدريب المهني لذوي الاحتياجات الخاصة، أو تجارب لدول في استخدام برامج التدريب المهني لم تحظ بالنجاح. والجدول التالي يبين الوثائق التي تم حصرها.

جدول رقم (6) إعداد الوثائق وتجهيزها

السنة	المـــؤلف	العنـــوان
2013	Dieter, E	Germany's dual vocational training system: a model for other countries.
1996	Tomas, D.	Germany's Vocational Training Act: its function as an instrument of quality control within a tradition-based vocational training system.
2006	Tomas, D, Erica, S. & Richard, P.	Models of full-time and part-time vocational training for school-leavers: A comparison between Germany and Australia.
2010	Gerhard, B. & Jean, C.	Vocational training International perspectives
2017	Mao, Y. & Zhu, S.	The Levels and Training Strategies of Chinese Higher Vocational Education.
2010	Byung-hee, L.&Jin, H.	The transformation of the government-led vocational training system in korea.
2010	Thomas, B & Peter, B	The vocational education and training system in the united states.
1998	Walter, R, UDO, K, Andreas, W. & Jens, Z.	Vocational Training and Career Development in Germany: Results from a Longitudinal Study.
2003	Tomas, K., Paul, D., John, H & Richard, L.	Vocational Training and Career Employment Precariousness in Great Britain, the Netherlands and Sweden.
2010	Helen, R.	Vocational education and training in the united kingdom.

ثانيًا: تحديد وحدة التحليل المطلوبة (Define the unite of Analysis)

قامت الباحثة بتحديد المواضيع (Themes) كوحدة للتحليل الخاصة بالدراسة بناءً على مواقع تنفيذ برامج التدريب المهني.

ثالثًا: التصنيف والترميز (Coding)

قامت الباحثة بترميز جميع الوثائق عن طريق استخدام دفتر (1) كمسودة أولى لتسهيل التصنيف، وتم تصنيف كل وثيقة على حدة. كما تم بالبنود المشتركة في دفتر (2)، وفي كل وثيقة تم ترقيم الوثيقة نفسها وكل فقرة بشكل يُسهّل الرجوع إليها عند الحاجة. وقد استغرق ذلك جهدًا ووقتًا مدته شهران.

استخدمت الباحثة البطاقات - بلغ مجملها (497) بطاقة -وعنونتها حسب المواضيع والفقرات، ثم ترجمت الوثائق بالاستعانة ببرامج الحاسب الآلي، ثم صنفت البيانات وفهرستها يدويًا. الجدول التالي يوضح عملية التصنيف الأول للوثائق:

جدول رقم (7): التصنيف الأول للوثائق

التصنيف	رقم الموضع الذي دون تحته الموضوع	التكرار
نظام التدريب المهني المزدوج	1/1-2/1-3/1-7/1-9/1-13/1-14/1-16/1-19/1-23/1-26/1-28/1-40/1-43/1-50/1-57/1-63/1-66-69/1-98/1-104/1-112/1-123/1-131/1-145/1-150/1-153/1-162/1-168/1-169/1-174. 3/2-1/2 39/4-26/4-15/3-13/3-2/3	////////////// ////////////// /////////////
جودة التدريب المهني ونوعه	10/1-38/1-45/1-51/1-53/1-54/1-90/1-99/1-132/1-133/1-139/1-144/1-12/2-32/2-17/7	////////////// //
تصدير نظام التدريب المهني	4/1-5/1-6/1-8/1-11/1-12/1-15/1-17/1-21/1-22/1-27/1-48/1-60/1-100/1-107/1-117/1-135/1-141	////////////// /////
نظام تمويل التدريب - اصطلاحات - تمويل المهارات	20/1-36/1-52/1-70/1-113/1-114/1-115/1-116-118/1-119/1-120/1-121/1-122/1-124/1-136-4/2-6/2-7/2-9/3-10/3-29/4-31/4-32/4-40/6-20/6-21/6-25/7-2/7-19/7-37/10-7/10-28	////////////// ////////////// //////
أنواع أنظمة التدريب المهني	3/1-31/1-39/1-41/1-42/1-44/1-46/1-47/1-85-101/1-125/1-129/3-4/4-44/6-4/7-21/7-22/7-38-39/7-40/8-2/8-14/8-17/9-1/9-2/9-18/9-25	////////////// //////////////

التصنيف	رقم الموضع الذي دون تحته الموضوع	التكرار
استيراد نظام التدريب المهني الهيكل الوظيفي/نظام العمل	1/24-1/25-1/32-1/33-1/68-1/94-1/95-1/96-1/ 97-1/170-1/171-1/172 1/34-1/76-1/78-1/102-1/137-2/13-2/19-2/23- 4/4-7/20-7/31-8/4-8/11-8/13-8/15-8/22-8/23- 8/24-9/15-10/38	//////////// ///////////// ///////
آلية التدريب المهني	1/35- 1/49- 1/79- 1/80- 1/84- 1/88- 1/91- 1/92- 1/93- 1/126- 1/127- 1/128- 1/138-1/175- 4/25- 4/28-4/34- 5/22-9/22- 7/10- 7/11- 7/33- 8/6- 9/6- 9/7- 9/19- 10/13- 10/17- 10/25-10/41	///////////// ///////////// ////
- المؤهلات في برامج التدريب المهني - المهارات والمعايير المطلوبة - متطلبات التدريب المهني - المعايير المطلوبة - البرامج المهنية - المهارات المهنية - الاستراتيجية لتحسين المهارات والمؤهلات - الخصائص المهنية - الاستفادة من المؤهلات	1/37- 1/56- 1/59- 1/67- 1/74- 11/81-1/82-1/83- 1/86-1/140- 1/142- 1/146- 1/147- 11/151-1/152- 1/164-1/176 2/3-2/20- 2/26- 2/29- 3/3- 3/6- 3/ 30- 4/12- 4/37- 6/9- 7/35- 8/1- 8/9- 8/10- 8/19- 9/11- 10/6- 10/8- 10/10-10/14- 10/30- 10/33- 10/34-10/39-	///////////// ///////////// ///////////// /
دور التدريب المهني (أهميته/أهدافه) تطوير الدور المهني	1/55- 1/58- /1/61- 1/62- 1/64- 1/65- 1/71- 1/ 72- 1/73-1/75- 1/77- 1/87- 1/103- 1/130- 6/1-8/5 -8/17-8/18-8/20- 9/13-9/14-10/43	///////////// /////////
- الجهة المسؤولة عن التدريب المهني	1/18-1/106-1/108-1/109-1/110-1/111-1/143-1/ 148-1/154-1/155-1/156-1/161-1/163-1/173-1/ 177-2/2-2/5-2/11-3/31-4/6-4/7-4/8-4/18-4/20- 4/29-4/42-4/43-6/8-6/19-6/37-7/7-7/23-7/26-	///////////// ///////////// //////////// //

التصنيف	رقم الموضع الذي دون تحته الموضوع	التكرار
- من يتخذ القرارات الخاصة بنظام التدريب	27/7-36/7-16/8-5/9-26/10-31/10-32/10-42/10	
- القبول الاجتماعي للتدريب المهني - التدريب المهني والتنمية الاجتماعية	157/1 -158/1 -159/1 -160/1 -165/1-167/1- 21/8	///////
- سوق العمل - متطلبات/احتياجات - العلاقة بين التدريب المهني وسوق العمل - توجهات العمل - صعوبة سوق العمل - مقارنات الوظيفة حسب سوق العمل	8/2-9/2-41/4-26/6-27/6-28/6-38/6-39/6-1/7-7/ 6-34/7-41/7-3/8-7/8-12/8-3/9-4/9-9/9-16/9-9/ 17-24/9-26/9-1/10-4/10-23/10-36/10	///////////// /////////////
قانون التدريب	14/2 -17/2 -18/2 -33/3	////
حقوق وواجبات المتدرب	21/2 -22/2 -24/2 -25/2 -27/2 -28/2-30/2 -33/2- 37/10-40/10	//////////
الإكراه في التعليم والتدريب المهني	34/2،	/
عقود التدريب	11/3 -28/3 -10/6 -11/6 -24/7 -25/7	//////
نموذج التدريب المهني	16/3-17/3-34/3-37/3-32/6-34/6-3/7-5/7-18/7- 42/7-8/8-20/9-23/9-15/10-24/10	///////////// //
طرق تحسين التدريب المهني (الإصلاح)	17/3-35/3-29/6-30/6-31/6، 33/6-16/7-43/7-7/ 44-49/7-5/10-44/10	////////////
-دور شركات التدريب -السمات الأساسية لشركات التدريب -مسؤوليات أصحاب العمل -الأهداف التي يسعى لها أرباب العمل	19/3 -20/3 -21/3 -22/3 -23/3 -10/4 -18/4 -35/6- 36/6-48/7- 8/9-12/9	///////////

التصنيف	رقم الموضع الذي دون تحته الموضوع	التكرار
-إيجابيات + سلبيات يحصل عليها المتدرب -فوائد/مخاطر أو سلبيات	25/3 -24/3	//
-اضطرابات في نظام التعليم والتدريب -تدهور نظم التدريب المهني -أسباب تعرض نظام VET للخطر على المدى الطويل/مشاكل/جوانب التغيير	/6-18/6 -17/6 -15/6 -5/6 -38/4 -27/4-11/4 -26/3 35/10 -21/10 -43/6 -24	////////////
- أماكن التدريب المهني	-32/3 -14/3 -1/3 45/10	////
أسس التدريب	36/3	/
-التعليم العام /التدريب المهني والتعليم العام -تعريف/العلاقة/الفرق -أهمية/أهداف -مؤسسات/متطلبات	/4 -19/4 -16/4 -15/4 -9/4-5/4- /3/4 -2/4 -1/4 /7-45/7-4/7 -7/6-6/6 -17/5 -12/5 -5/5 -2/5 -21 /10 -9/10 -3/10 -2/10 -22/9 -21/9 ،10/9-47/7-46	///////////// /////////////
-أنواع المدارس بدوام كامل	18/3 -12/3 -8/3 -7/3 -5/3	/////
-المسارات المهنية -المخاوف/الحلول	24/4 -23/4-22/4	///
هيكل نظام التعليم والتدريب	21/5 -11/10-14/4 1-13/4	////
-عوامل وأسباب جذب الشباب للتدريب المهني -السبب وراء اندفاع المتدرب -طرق جذب الشباب	45/4 -33/4-30/4	///

التصنيف	رقم الموضع الذي دون تحته الموضوع	التكرار
الاستثمار في التدريب/قلة/حلول للزيادة	36/4	/
أسباب انخفاض مهارة العمال في دورات إعادة التدريب	35/4	/
مستويات التعليم/مستوى الزمالة/ مستوى البكالوريوس/مستوى الدكتوراه	1/5 -3/5 -4/5 -7/5 -8/5 -9/5 -10/5 -11/5 -13/5- 14/5 -15/5 -16/5-18/5 -19/5-20/5-22/5- /5 23-24/5-25/5	//////////// ///////
الحكومة	2/6-42/6-16/10-27/10- 18/10- 29/10	//////
تحول نظام التعليم	3/6-13/6-14/6	///
نموذج نظام تعليمي	12/6-16/6	//
برامج التدريب/ أهميته/فوائد/محتوى	23/6-12/7-29/7-30/7-32/7-19/10	//////
أنواع المتدربين	40/6 -41/6	//
مناهج برامج التدريب	8/7	/
مرحلة ما بعد التعليم الثانوي	9/7	/
مشكلات كليات المجتمع مع التعليم المهني	13/7 -14/7	//
هدف التعليم المهني	15/7-28/7	//
مكان التعليم	17/4-12/10	//
عوامل الاختلاف في الأجور	22/10	/

رابعًا: اختبار التصنيف والترميز وإعادة المحاولة (Asses your coding Consistency)

قامت الباحثة بإعادة التشفير والترميز للمواضيع الواردة في الوثائق حتى تدمج المتشابهة منها - حسب رأي الباحثة - وكان عددها (43)، فلمّا دُمجت أصبحت (15). وفيما يلي توضيح مفصل لهذه الخطوة:

جدول رقم: (8) إعادة تصنيف المواضيع/التصنيف الثاني

	التصنيف الثاني	بناء على رقم التصنيف الأول	التكرار
1	أنظمة التدريب	5 - 1	65
2	تصدير واستيراد نظام التدريب المهني	3 - 6	30
3	جودة التدريب المهني ونوعه	2	15
4	نظام التمويل	4	32
5	آلية التدريب المهني والهيكل الوظيفي (نظام العمل)	8 - 7	50
6	المؤهلات والمهارات والخصائص المطلوبة في برنامج التدريب المهني	9	41
7	التدريب المهني (أهميته/أهدافه/طرق تحسينه/أسسه/أماكنه)	24-23-19-10	39
8	الجهة المسؤولة عن التدريب المهني	11	41
9	عوامل الجذب ومحاسنه في التدريب المهني (قانون)	16-12-29	11
10	سوق العمل دور الشركات/الحكومة في التدريب المهني	33-20-13	43
11	تدهور نظام التعليم والتدريب	22	12
12	نظام التعليم المهني	-34-35-40-41	32
13	نموذج وعقود التدريب المهني	18-17	21
14	التعليم العام والتدريب المهني	25	26
15	حقوق وواجبات المتدرب، وإيجابيات وسلبيات يحصل عليها+ أنواع المتدربين	37-21-15	14

خامسًا: تصنيف وترميز جميع الوثائق (Code all the Text)

قامت الباحثة بتصنيف جميع الوثائق المتاحة لديها التي بلغ عددها (10) وثائق.

سادسًا: تقسيم التصنيف والترميز إلى مواضيع (Draw conclusion form the coded Data)

قامت الباحثة بعد ذلك بتقسيم المواضيع الخاصة ببرنامج التدريب المهني إلى مواضيع رئيسة، سيتم التطرق لها في فصل عرض ومناقشة النتائج.

جدول رقم (9): التصنيف إلى مواضيع رئيسة

سؤال الدراسة	الموضوع الرئيس
1- ما واقع نظم التدريب المهني في بعض الأنظمة المتقدمة؟	1. أهداف وأهمية التدريب المهني. 2. أنظمة التدريب المهني. 3. آلية التدريب المهني. 4. العوامل المجتمعية المؤثرة على نظام التدريب المهني.
2- ما طبيعة جودة نظام التدريب المهني في بعض الأنظمة المتقدمة؟	1. جودة التدريب ونوعه. 2. نماذج وعقود نظامي التعليم والتدريب المهني. 3. حقوق وواجبات المتدربين. 4. الفرق بين التعليم والتدريب المهني. 5. نظام التعليم. 6. تدهور نظام التعليم.
3- ما آلية سوق العمل ونظم التمويل في بعض الأنظمة المتقدمة؟	1. الجهة المسؤولة عن التدريب المهني. 2. سوق العمل. 3. نظام التمويل في التدريب المهني.
4- ما السبل والإجراءات التي يمكن من خلالها الاستفادة من خبرات نظام التدريب المهني في بعض الأنظمة المتقدمة لتحسين نظام التدريب المهني في المجتمع الكويتي؟	1. نظام التدريب المهني. 2. جودة نظام التدريب. 3. التمويل.

سابعًا: كتابة البحث وعمل المناقشة (Report the Methods and Findings)

قامت الباحثة بمناقشة النتائج في الفصل الخامس.

المصداقية في البحث النوعي:

ينظر البعض إلى الصدق في البحث النوعي على أنه محك لا يناسب البحوث النوعية، فهو يعتمد تاريخيا على الإحصاء والاختبارات العقلية، والبحوث النوعية حقيقة ليست أعمالا ضعيفة، على الإطلاق، فهي بحوث تم تأسيسها جيدا، فالبحث النوعي بحث يصدر نتائج لا يمكن التوصل إليها بالطرق الإحصائية أو أي طريقة كمية أخرى ،بل هو البحث الذي يستخدم نتائج مستفادة من العالم الحقيقي، وتكشف الظاهرة محل البحث والاهتمام بشكل طبيعي في سياقها الطبيعي، لذا فإن البحث النوعي لا يبحث عن التنبؤ وتعميم النتائج، بل يبحث عن التنوير، والكشف، والفهم، والاستقراء (العجمي، العنزي، والكندري، 2017).

المبحث الثالث

عرض النتائج

السؤال الأول: ما واقع نظم التدريب المهني في بعض الأنظمة المتقدمة؟

تضمن هذا السؤال العديد من القضايا والمسائل التي ركزت عليها الدراسات والوثائق التي تم تحليلها في هذه الدراسة، وقد أظهرت نتائج التصنيف الثاني للمعلومات التي تم جمعها عن طريق تحليل محتوى الوثائق، أنه يمكن التطرق إلى وصف نظام التدريب المهني من خلال مجموعة من القضايا الرئيسة داخل هذا المحور والسؤال، وهي:

1. أهداف وأهمية التدريب المهني (طرق تحسينه).
2. أنظمة التدريب المهني.
3. آلية التدريب.
4. العوامل المجتمعية المؤثرة على نظام التدريب المهني.

وفيما يلي عرض مفصل لمحتويات كل قضية من قضايا هذا المحور:

1) أهداف وأهمية التدريب المهني (طرق تحسينه)

لقد أولت المنظمات الدولية، مثل منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية واليونسكو، اهتمامًا متزايداً بالنظام المزدوج للتدريب المهني وبالقضايا المتعلقة بالتدريب المهني في السنوات الأخيرة، كما هو موجود في ألمانيا وسويسرا، وإلى حدٍّ ما في دول مثل النمسا.

ذكرت كل من الوثائق (1-6-8) أهداف التدريب المهني، ويوضحها الجدول التالي:

الجدول رقم (10): أهمية التدريب المهني وأهدافه، كما جاء في الوثائق (1-6-8).

	الهدف من التدريب المهني
1	1. تعزيز الإنتاج الاقتصادي. 2. تحقيق التكامل الاجتماعي. 3. تنمية الفرد.
2	1. البعد الفردي: يشير إلى دور التدريب المهني في تنمية المهارات المهنية، حيث يحتاج الأفراد إلى مواجهة التحديات في العمل، وفي جوانب أخرى من حياتهم الخاصة، كما يرغبون في تطوير إمكانياتهم، وزيادة كفاءتهم الذاتية، وتحفيز دافعيتهم للتعلم. 2. البعد الاجتماعي: التدريب المهني وسيلة لتعزيز الاندماج الاجتماعي، سواء في مكان العمل أو في المجتمع ككلّ.

	الهدف من التدريب المهني
	3. البعد الاقتصادي: للتدريب المهني دور في ضمان مستوًى عالٍ من التنافس الاقتصادي والتجاري، فهو يشجع الأفراد المهرة على مزيد من الابتكارات في عالم الأعمالً.
3	- الهدف العام للتدريب المهني: زيادة إنتاج المهارات للعمال القادرين على العمل في المجالات التي يختارونها.
4	- نظام التدريب المهني الوطني هو أداة لتحقيق أهداف معينة قد تختلف من بلد إلى آخر، حيث لا يوجد هناك نظام أفضل، فكل نظام يمكن الحكم على نجاحه فقط عند تحقيقه الأهداف المحددة. وبدلًا من وجود نظام واحد فقط، فإن كل بلد- تقريبًا - يجب أن يكون لديه أنواع مختلفة من التدريب المهني، ومجموعات من مواقع التعلم، ونماذج لمناهج دراسية سيتم تنفيذها باستخدام مجموعة من النُّهج التربوية.

من خلال تحليل الوثائق في هذه الدراسة، يتضح أن أهداف التدريب المهني تختلف من دولة إلى أخرى، ولكن معظم الدول حددت الغرض الأساسي من التدريب المهني فيها أنه يخدم الأهداف الاقتصادية، مثل: القدرة التنافسية الدولية، ويخدم الإنتاج والقابلية للتوظيف.

أما بالنسبة لأهمية التدريب المهني، فذكرت كلٌّ من الوثائق(1-8-9)النقاط التالية:

- يساعد التدريب على تعزيز عملية التعلم للمتدربين؛ وذلك من خلال تجربة أشياء جديدة، وتوسيع آفاقهم، ويوفر لهم فرصًا للتفكير المتعمق في أمورهم الوظيفية.
- وفر التدريب الذي يتناوب بين المدرسة وإعداد العمال فرصًا للجمع بين النظرية والممارسة، وسمح للمتدربين بالتعلم من مواقف الحياة الواقعية؛ مما ساعدهم على تطوير المهارات المهنية المتعلقة بالتدريب في سوق العمل.
- صعوبة نجاح السنوات الأُولى لدورة الحياة المهنية؛ وذلك لاعتمادها على نوع التدريب الذي تم الحصول عليه.
- هناك تباين كبير في نظم التدريب التي تؤكد على المهارات العامة، وتلك التي تؤكد على المهارات الخاصة، فهناك بعض الشركات تطلب مهاراتٍ محددةً، ونوعَ تدريبٍ معينًا ومحددًا.

وعن عمليات إصلاح وتحسين التعليم والتدريب المهني، ذكرت الوثائق التالية:(3)، (6)، (7)، (8)، (9)، (10) عن هذا الموضوع، حيث ذكرت عدة توصيات لإصلاح التعليم المهني والتدريب، وهي:

1) وضع إطار موحد للمناهج، وخلق مؤهلات عالية تساعد على المشاركة والإنجاز.

2) تحديد المنهج الأساسي وتعزيز الطرق المهنية.

كما شددت الوثائق على ضرورة إلغاء قانون العمل، وتأسيس لجنة توظيف، ولجنة لتحديد المهارات كجزء من عملية إصلاح مستمرة تهدف إلى تعزيز المهارات في الاقتصاد، وأيضًا وجود حوافز تشجع صاحب العمل على التعاون والاستثمار في التدريب.

2) أنظمة التدريب المهني

في جميع البلدان تقريبًا، وحيث توجد أنظمة تدريب مهني مزدوجة مماثلة للنظام الألماني، هناك مزيج من التدريب المهني وأنواع أخرى من التدريب المهني.

أنواع أنظمة التدريب المهني:

1- التدريب المهني المشترك القائم على المدرسة ومكان العمل.

2- التدريب المهني القائم على عناصر عملية تختلف حسب الإعداد والبرنامج والمجال داخل الشركة أو مكان العمل.

ووضحت كل من الوثائق: (1)، (2)، (3)، (4)، (6)، (7)، (8)، (9) أنواع أنظمة التدريب المهني المختلفة في بعض الدول المتقدمة، والجدول التالي يوضح نظام التدريب المهني في كل من (هولندا-السويد-بريطانيا).

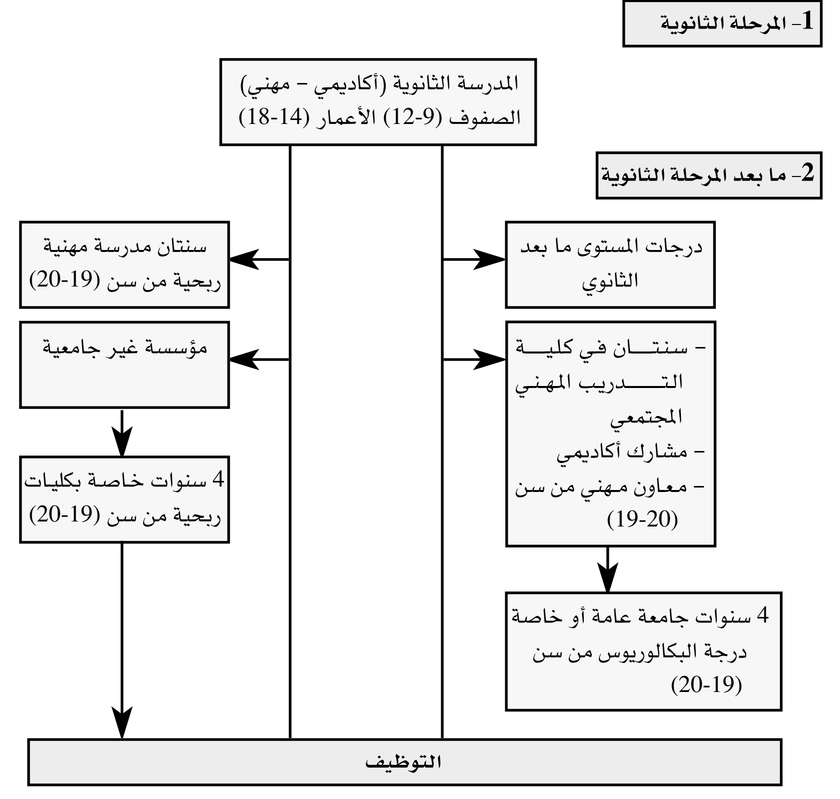
الجدول رقم(11): أنظمة التدريب المهني في (هولندا-السويد-بريطانيا)

كما جاء في الوثائق: (1)، (2)، (3)، (4)، (6)، (7)، (8)، (9)

المؤهل	الوصف
ابتدائي عام	هذا هو الحد الأدنى الاجتماعي للتعليم، أي الحد الأدنى من المستوى الذي يكون عليه الأفراد. من المتوقع أن يكون قد حصل عليها. وهو يتوافق - بشكل عام - مع مستوى إلزامي التعليم.
تدريب مهني أساسي	التدريب المهني الأساسي فوق وخارج المدرسة الإلزامية.
مهني متوسط	جميع أنواع برامج المدرسة الثانوية العامة المتوسطة. يتم الجمع بين التعليم والتدريب المهني.
متوسط أدنى عام	المسارات الأكاديمية أو العامة في المستوى الثانوي.
متوسط أعلى عام	شهادات النضج الكاملة (مثل: Abitur Matriculation، Baccalauréat، A-level)
تعليم عالٍ مهني	شهادات جامعية من المستوى الأدنى، وتكون عمومًا ذات مدة أقصر، ومع مهنيين التوجه (مثل: دبلومات الكلية التقنية، أو الأخصائي الاجتماعي، أو غير الجامعي

كما توجد هناك أنواع أخرى من التدريب المهني في ألمانيا بشكل منفصل عن النظام المزدوج، على سبيل المثال: في المهن الاجتماعية والرعاية الصحية (مثل المتخصصين في الرعاية الصحية والممرضات وطب الشيخوخة)، حيث إن هذه المهن يتم الحصول على مؤهل التدريب المهني فيها، ولكن لا يغطيها قانون التدريب المهني في المدارس المهنية، بل هي تابعة لقانون الحرف.

المخطط السهمي التالي يوضح نظام التدريب المهني في الولايات المتحدة الأمريكية:



النموذج رقم(2): نظام التدريب المهني في الولايات المتحدة الأمريكية كما جاء في وثيقة (7)

أما كما جاء في وثيقة (6) فإن نظام التدريب المهني في كوريا، فكالتالي:

1- المدرسة المتوسطة أو أقل منها.

2- المدرسة الثانوية.

3- سنتان برامج في الجامعة.

4- أربع سنوات برامج جامعية أو أعلى.

وأما وثيقة (8) فذكرت نظام التدريب المهني في ألمانيا:

1- دوام كامل في الكلية.

2- دوام جزئي في الكلية/ دوام كامل في المهنة.

3- فترة تدريب في المهنة.

4- دوام كامل في العمل.

مما سبق نجد أن الدول تسعى لانتهاج أنظمة تدريب مهني مختلفة بما يتماشى مع احتياجات أفرادها واحتياجات سوق العمل، ولتتجنب تحديات القرن21، سعتْ إلى إدخال بعض التحسينات والإصلاحات في أنظمتها التدريبية، كما سبق ذكره.

وفي وثيقة (3)، تم ذكر أماكن التدريب المهني، فذكرت أن هناك مطالبة بزيادة أماكن التدريب لتجنب العجز، وأن التدريب لا يقتصر على مكان العمل وحسب، بل إن النظام يعمل على نطاق واسع وفقًا لمتطلبات المهارات المحددة.

كما ذكرت الوثيقة أعلاه ضرورة التركيز على إنشاء أماكن تدريب، حيث يتم تنظيم حملات تسويقية في المناطق التي تعاني من نقص كبير في أماكن التدريب، وتنفيذ ضريبة التدريب للمؤسسات غير التدريبية لدعم الشركات التي تُدرّب، وتقديم دعم أقوى لمكان التدريب القطاعي والإقليمي، وتطوير هياكل التعليم والتدريب المهني المستدامة.

أما وثيقة (1)، فنوهت إلى أن أماكن التعليم المتعددة التي يتم تنظيمها في مختلف الطرق تجعل التدريب أقل احتمالًا من أن يكون غير واقعي ((مثالي)).

وفي وثيقة (4)، تم ذكر أن التدريب يكون في المدرسة في بعض الدول، بينما في البعض الآخر يحدث التدريب وفق برامج تدريب مهني.

3) آلية التدريب المهني في بعض الدول المتقدمة

ذكرت كل من الوثائق التالية: (1) و(4) و(5) و(6) و(10) آلية التدريب المهني لبعض الدول المتقدمة، ونذكرها في الجدول التالي:

الجدول رقم(12): آلية التدريب المهني لبعض الدول المتقدمة

كما جاء في الوثائق: (1) و(4) و(5) و(6) و(10)

	الدولة	آلية التدريب المهني
1	سويسرا	- فيها مستويان منفصلان من التدريب المهني، ولكل منهما مستواه الخاص: 1. تدريب المستوى الأدنى: وهو تدريب عام يؤهل العامل للحصول على وظيفة ذات مستوى منخفض، وكذلك هذا النوع من التدريب لا يتطلب مهارات عالية، والمتدرب يحصل فيه على شهادة. 2. تدريب المستوى الأعلى: يكمل المتدرب 3-4 سنوات في التدريب، ويحصل بعدها على شهادة مهنية وشهادة كفاءة، ثم ينتقل إلى مرحلة أخرى من التدريب.
2	هولندا	- لديها نظام معقد من أربعة مستويات تستند إلى مجموعة من المؤهلات الجزئية التي تبنى على بعضها البعض، وهذه المستويات يمكن أن تكون مزدوجة أو في المدرسة: 1. التدريب المساعد(المستوى الأول والحد الأقصى سنة). 2. التدريب المهني الأساسي(المستوى الثاني-3سنوات). 3. التدريب المهني الماهر(المستوى الثالث-3 أو4سنوات). 4. التدريب المزدوج (المستوى الرابع-3 أو 4 سنوات). - وتنقسم الدورات التدريبية إلى مؤهلات أو وحدات جزئية تؤكد أنهم أكملوا بنجاح كل مؤهل جزئي، وبعد الانتهاء من التدريب في جميع المؤهلات الجزئية، يتم منحهم شهادة.
3	الدنمارك	- يوجد في التدريب المهني دورة، وتكون في أحد المجالات الاثني عشر، وتستمر لمدة ستة أشهر، ثم يواصل الطلاب الدورة الأساسية، حيث يتدرب المتدربون في واحدة من حوالي 120 مهنة ماهرة. كما أن النجاح مطلوب من أجل الانتقال إلى تدريب مزدوج متخصص. وعند انتهاء الطلاب من الدورة الأساسية يحصلون على شهادة. - وفي حالة كان الشباب غير قادرين على العثور على وظيفة تدريبية مع شركة بعد الانتهاء من الدورة الأساسية، يمكنهم توقيع عقد مع المدرسة المعنية أو مع مراكز التعليم ومواصلة تدريبهم هناك.
4	إنجلترا	- يتم تقديم ثلاثة مستويات من التدريب المهني، وهي: 1. تلمذة صناعية متوسطة، ومدتها (9-12)شهرًا. 2. تلمذة صناعية متقدمة، ومدتها(1-2)سنة. 3. تدريب مهني عال، ومدته(3-4)سنوات. - التدريب المهني يكون أثناء العمل، ويكمله تدريب خارج العمل على أساس طوعي. - يمكن للطالب الاختيار بين المواد الأكاديمية والمهنية، أو اتخاذ مزيج بين الاثنين، وهناك كليات تعليم إضافي تقدم دورات أكاديمية ومهنية للشباب بدوام كامل، وفي بعضها يتم الحصول على الشهادة.

	الدولة	آلية التدريب المهني
5	النمسا	- يتألف التدريب المهني من نمذجة المهن التي تتطلب التدريب إلى: 1 . وحدة أساسية أولية: لتعليم المتدربين المعرفة والمهارات التي لديها، وتستمر هذه الوحدة بشكل عام سنتان على الأقل، ولكن في حالات استثنائية قد تكتمل في عام واحد. 2 . الوحدة الرئيسة: يكتسب المتدربون المعرفة والمهارات اللازمة للعمل في التخصص المختار(مثل هندسة التهوية في مجال السباكة والبناء)، ويتطلب إكمال هذه الوحدة سنة واحدة على الأقل. 3 . الوحدة الخاصة: يكتسب المتدربون المعرفة والمهارات اللازمة، ويتطلب إكمال هذه الوحدة بين ستة واثني عشر شهرًا.
6	لوكسمبورغ	- يتم تقسيم كل الدورات التدريبية إلى لبنات أساسية، كل لبنة تمثل مجالًا في فترة زمنية محددة من ستة إلى اثني عشر شهرًا، ويتم تقسيم هذه اللبنات إلى وحدات تدريب، يتم فيها تعريف المهارات التي سيتم تدريسها واختبارها في موقع التدريب الذي ينتهي بامتحان نهائي. - يطلب من المتدربين إكمال المشاريع المتكاملة في منتصف ونهاية فترة التدريب، حيث يتم تقييم هذه المشاريع لاجتياز التدريب المهني.
7	النرويج	- يلتحق جميع الطلاب بالمدرسة الثانوية، وبعدها يقررون ما إذا كانوا سيذهبون مباشرة إلى جامعة أو يبدؤون مهنيًا. - وتكون السنة الأُولى سنة توجيهية، والثانية هي تدريب مهني أساسي في واحدة من 15 مهنة. - يتعاقد المتدرب مع شركة للتدرب لمدة سنتين في 225 مهنة تدريب معتمدة، فتتناوب الشركة والمدرسة في مراحل التدريب بعضها مع بعض، ويختتم التدريب بالامتحان النهائي ومنح شهادة.
8	أستراليا	- يكون للمتدرب خياران: 1 . القيام بالتلمذة الصناعية والتدريب في المدرسة، وهذا يعني العمل بدوام جزئي. 2 . وجود عقد للتلمذة المهنية مع الدراسة بمدرسة مهنية خاصة، وهذا يعني العمل بدوام كامل.
9	ألمانيا	- هناك قوانين مجبرة للطلاب على الالتحاق بالمدرسة المهنية. - النظام المزدوج: هو دمج المفهوم التقليدي للتلمذة المهنية الماهرة مع فكرة المودم (Modem idea)، وهو أن يتلقى المتدرب تدريبه المهني بدوام جزئي، فتتولى المدرسة المهنية جزءًا من تعليم المتدرب بالإضافة لمدرسته. 1 . يبقى المتدرب في مسار التلمذة المهنية الصناعية في المدرسة حتى نهاية فترة تدريبه لكل مهارة، وذلك لمدة 3 سنوات. 2 . التدريب في المدارس المهنية، وذلك بدوام كامل، مثل الكليات المهنية، وهذه مرحلة ما بعد التعليم الثانوي الإلزامي.

	الدولة	آلية التدريب المهني
10	الصين	- شكل نظام التعليم والتدريب المهني نظامًا كاملًا نسبيًا، حيث يغطي المستويات/ الدرجات الأربع: الزمالة-البكالوريوس-الماجستير-الدكتوراه. 1. تعليم عال تقليدي(مستوى الزمالة). 2. تعليم عال عام(مستوى الماجستير والدكتوراه). - مستوى البكالوريوس: يركز بشكل رئيس على الأشخاص الذين لديهم قدرات عالية التقنية للمؤسسات، ويعمل على تعزيز قطاع التدريس العملي. - مستوى الماجستير: تعزيز قدرات الطلاب على التدريس المزدوج، وتطبيق التدريس التعليمي المرن. - مستوى الدكتوراه: يهدف إلى توسيع قطاعات التدريس العملية، وتعليم الدكتوراه المهنية في التعليم المهني والتقني، والقضايا العملية الرئيسة في هذا المجال، ويسعى للحصول على النتائج المبتكرة.

مما سبق يتضح أن التدريب المهني مسألة ذات أهمية كبيرة في الدول، فقد تنافست هذه الدول لاتباع آلية تدريب مهني مناسبة لها، ولأفرادها، ولسوق العمل الدولي. وبالحديث عن النمسا، ذكرت الوثائق السابقة - بالإضافة لآلية التدريب التي سبق ذكرها في الجدول السابق-أن هناك نوعًا آخر من التدريب المهني المتكامل في النمسا، وأن الهدف منه هو خلق نموذج مرن للناس في سوق العمل؛ لذلك وجب التعايش بين مسارات التدريب المدرسي والمزدوج والمهني المتكامل، فنصف النمساويين يتبعون مسار التدريب المزدوج، ونصفهم الآخر يتبع المسار القائم على المدارس المهنية.

وتوضح النقاط التالية آلية التدريب المهني المتكامل في النمسا كما أشارت لها الوثيقة(5):

1. ثانوي متوسط المستوى: المسار القائم على المدارس والكليات المهنية (مثل: الكليات التجارية الثانوية، والكليات الثانوية للمهن المتوسطة المستوى).

2. ثانوي عالي المستوى: المسار القائم على الكليات التقنية والمهنية (مثل: الكليات التجارية الثانوية، والكليات الثانوية للمهن عالية المستوى، وكليات السياحة، والمدارس المتخصصة).

3. تدريب مهني متكامل: يمكن أن يكون لمدة سنة واحدة أو في حالات استثنائية لمدة سنتين.

4) العوامل المجتمعية المؤثرة على نظام التدريب المهني.

لقد أسهبت الوثيقة (1) في ذكر معلومات عن عملية تصدير واستيراد نظام التدريب المهني، وهي:

في البداية وضحت الوثيقة مفهوم الاستيراد لنظام التدريب المهني، فهو ليس مجرد تكرار، وإنما عملية اختيار وتكييف بعض مكونات النظام لتلائم أهداف وشروط البلد المستورد.

ووضحت الوثيقة (1) أن الظروف الاجتماعية والثقافية والاقتصادية لكل بلد، ومدى قابليتها للمقارنة هي المحدد الأساسي للأساليب والاستراتيجيات الواجب استخدامها في عملية تصدير واستيراد نظام التدريب المهني.

كما أن لمحاولة الاستفادة من نظام التدريب المهني في الدول الأخرى أهميتين، وهما:

1. تعزيز النمو الاقتصادي في البلدان المستوردة.
2. الحد من معدل البطالة للشباب بشكل كبير.

وذكرت الوثيقة أيضًا، أن هناك عدة نقاط يجب أن يتضمنها النظام حتى تتم عملية التصدير، وهي:

1. تحليل الظروف في البلد المستورد (مثل: الأهداف ذات الأولوية المؤسسية والثقافية، والمتطلبات الدراسية والتربوية).
2. تحديد الأهداف الاستراتيجية.
3. التوصل إلى اتفاق حول التعاون بين الدول المصدرة والمستوردة(على سبيل المثال: المشورة، إنشاء المؤسسات، التدريب، تخطيط التنفيذ، والعمل).
4. إشراك أصحاب المصلحة المعنيين في البلد المستورد.

فغالبًا ما يبرر التناقض بين الأجندات السياسية الطموحة والواقع أن نظام التدريب المهني الألماني مع جذوره التاريخية والسياسية والمؤسسية والشروط القانونية معقد للغاية، بحيث لا يمكن تصديره إلى البلدان دون وجود إطار مطابق لها من حيث الظروف.

فنجد أنه من الصعب على النظام الفرنسي أن يستورد نظام التدريب المهني الألماني، حيث إنه في النظام الألماني هناك هيئة تنظيم ذاتي تلعب دوراً أساسيًا في نظام التدريب، بينما هذه الهيئة مفقودة أو غير موجودة في هيكل النظام الفرنسي.

كما أنه عند حدوث عملية تصدير لنظام التدريب المهني حتى وإن كان معدلًا، نجد أنه يمكن أن يكون هذا النظام مماثلًا من حيث الأهداف للنظام في ألمانيا، أو مختلفًا تمامًا كما في سويسرا.

وفي النهاية يقودنا هذا إلى تساؤلات يجب الإجابة عليها:

1. في أي القطاعات يعد قبول التدريب المهني مرتفعًا نسبيًّا؟

2. ما العوامل الحاسمة عند تصدير أنظمة التدريب المهني المزدوجة وتوفير مناصب تدريب عالية الجودة داخل الشركة؟

السؤال الثاني: ما طبيعة جودة نظام التدريب المهني في بعض الأنظمة المتقدمة؟

تضمن هذا السؤال العديد من الجوانب التي تطرقت لها الدراسات والوثائق التي تم تحليلها في هذه الدراسة، وقد أظهرت نتائج التصنيف الثاني للمعلومات التي تم جمعها عن طريق تحليل محتوى الوثائق معايير التدريب والتعليم المهني، وسيتم هنا استعراض مفصل لكل موضوع رئيس:

1- جودة التدريب ونوعه.

2- نماذج وعقود نظامي التعليم والتدريب المهني.

3- حقوق وواجبات المتدربين.

4- الفرق بين التعليم والتدريب المهني.

5- نظام التعليم.

6- تدهور نظام التعليم.

1) جودة التدريب ونوعه:

ذكر في الوثيقة (1) والوثيقة (2) عن جودة التدريب، ووجوب وجود معايير للجودة والمراقبة والضبط، وقد تم تلخيص أهم ما جاء فيها في النقاط التالية:

- الهدف من معايير الجودة هو:

1- ضمان قدرة المتدربين على إكمال تدريبهم بنجاح.

2- الحفاظ على أو زيادة فرص القبول في الوظائف لدى أرباب العمل من خلال توثيق مستوًى عالٍ من المهارات.

3- توفر المعايير للشركات درجة من الشفافية حول ما يمكنها فعله.

كما ذكرت الوثائق أعلاه أن من المهم أن نتذكر أن جودة التدريب لا تعتمد على

الإمكانات الموجودة، ولكن على كيفية أداء المتدربين الواقعي في موقع التدريب، حيث تشمل بعض مميزات الجودة في بعض الأنظمة مفهوم المهارات فيها، والمناهج الدراسية وما يرتبط بها من المفاهيم، ودور قطاع الأعمال في التدريب المهني، وتدوين المعايير في إطار المؤهلات المهنية الوطنية.

وعلى ذلك يجب توافر النقاط التالية لتحقيق الرقابة في الجودة في التدريب:

1- أن تتحقق الجهات المسؤولة رسميًا من تطبيق معايير الجودة. علاوة على ذلك، تعتمد تقديم برنامج تدريبي مهني ضمن النظام المزدوج، وذلك بعد الحصول على اعتماد صادر من الوكالة المسؤولة.

2- مراقبة أو تطبيق جودة التدريب، أي المراجعات التي تقوم بها غرف التجارة والحرف اليدوية؛ لضمان تلبية معايير التدريب المتفق عليها اقتصاديًا وسياسيًا.

وعن جودة التعليم المهني العالي ذكرت الوثيقة(7):

- أن وزارة التعليم الأمريكية أصدرت قرارًا بتعيين لجنة جودة حتى يحصل الخريجون من التدريب المهني على شهادات تثبت إتقانهم للمهارات المطلوبة.

- أن التعليم المهني العالي له مهمة تاريخية كبيرة، ويجب أن يعزز التنمية؛ وذلك لتحسين الجودة وتلبية الحاجات الاجتماعية والاقتصادية إلى حد كبير.

كما عددت الوثيقة أعلاه أسباب اعتبار جودة التعليم المهني قضية رئيسة، وهذه الأسباب كالتالي:

1- محتوى المناهج مازال لا يتناسب تمامًا مع احتياجات المهن، سواء من جهة صياغة خطط المناهج أو اختيار الدورات والكتب.

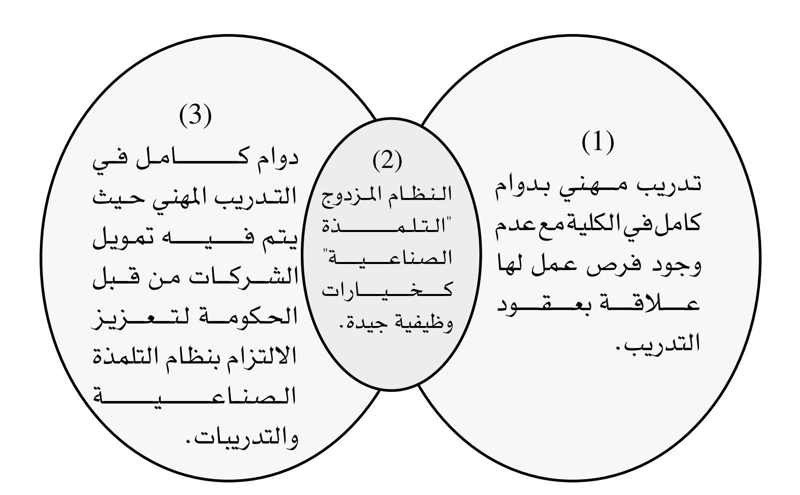
2- لاتزال الكتب الدراسية بحاجة إلى تحسين وتنظيم محتواها وطريقة كتابتها.

3- لاتزال الدورات الأكاديمية لا تعكس تمامًا عالم العمل المهني (دورات تأسيسية- دورات كبرى-دورات تدريبية عملية).

4- لم يتم حتى الآن إيجاد نموذج فعال للتعاون بين المدرسة والمؤسسات.

2) نماذج وعقود نظامي التعليم والتدريب المهني:

لقد تناولت العديد من الوثائق في هذه الدراسة الحديث عن هذا البند، ففي وثيقة (3) تمت المقارنة بين النموذجين الأسترالي والألماني، وكان كالتالي:



الشكل رقم(3): المقارنة بين نموذج التدريب المهني الأسترالي والألماني كما جاء في وثيقة(3)

ويوضح شكل فن السابق:

1. أن كلا البلدين ينظر إلى تدخل الحكومة في التلمذة الصناعية كشيء مشروع ومرغوب.

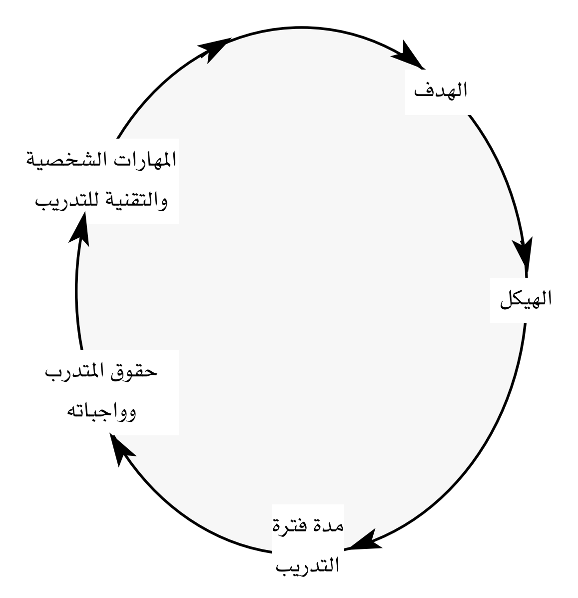
2. أن كلا البلدين يواجه بعض المشكلات المشتركة مع النموذج رقم (2) التقليدي، والذي يتضمن صعوبة جذب الشباب إلى بعض المهن، وتردد بعض أرباب العمل في القيام بالاستثمار اللازم في النظام من خلال توظيف الشباب.

3. وضعت كلتا الحكومتين الألمانية والأسترالية عدداً من المبادرات على المستوى الاتحادي ومستوى الولايات لتحسين عملية الالتحاق، وذلك من أجل زيادة فرص العمل، وتلبية احتياجات الشباب.

4. في كلا البلدين تتمثل إحدى طرق معالجة عدم وجود أماكن للمتدربين في تقديم دورات مهنية بدوام كامل نموذج رقم(1)، ولكن هذا البديل يفتقر إلى الشرعية في نظر بعض أصحاب المصلحة، وبالتالي تمت تجربة عناصر وأساليب أساسية في مكان العمل في كلا البلدين.

5. في أستراليا فقط، كانت طريقة التوظيف الكاملة موجودة للحصول على مؤهلات مهنية نموذج رقم(3).

أما بالنسبة لعقود التدريب، فقد ذكرت الوثيقة (3) طابع عقود التدريب، ويوضحها الشكل التالي:



الشكل رقم(4): طابع عقود التدريب المهني كما جاءت في وثيقة(3).

وعن قانون التدريب المهني، ذكرت كل من الوثيقة (2، 3)التالي:

- مفهوم قانون التدريب المهني: مجموعة شاملة من اللوائح القانونية للتدريب الأولي داخل الشركة، وكذلك التدريب المستمر وإعادة التدريب.

- قانون التدريب المهني المتعلق بالتلمذة المهنية: أن يكون المتدرب خاضعًا للجهة المدربة، سواء في جانب الإرشاد أو التوظيف.

- قانون التدريب المهني المتعلق بالمدرسة المهنية: يكون دوام المتدرب دوامًا جزئيًا، والحضور إلزامي، ويتم تغريم أصحاب العمل إن لم يلتزموا بتدريب وتوظيف المتدربين، ويتم من خلال قانون التدريب المهني تحديد الأدوار والمسؤوليات بوضوح لجميع الأطراف المشاركة، كما أنه يعمل كمصدر أساسي لضبط الجودة.

وأضافت الوثائق أعلاه محتويات قانون التدريب، وهي:

- اسم المهنة.
- مدة التدريب.
- المهارات التي تقدمها الشركة أثناء التدريب.
- توصيف المقرر الواجب اتباعه.
- معايير الفحص والتقييم.

وأما مميزات قانون التدريب المهني، فهي:

1- أنه بالإضافة لاعتماده للسمات التقليدية المهنية، فإنه في نفس الوقت تقوم الشركة بتقديم التدريب وتشرف عليه وفق معايير معينة.

2- يحتوي على شروط واضحة تخص أماكن التدريب، والمسؤولية المشتركة ما بين المدرسة والشركة حول تطبيقه عندما يكون التعليم المهني بدوام جزئي.

كما تحدثت الوثائق أعلاه عن مجالات مساهمة قانون التدريب المهني، أن يحمي التشريع التدريب المهني من قوى السوق، من خلال عقد التدريب الذي يجعل التدريب المهني أكثر شمولًا وتفصيلًا.

3) حقوق وواجبات المتدربين:

تحدثت الوثيقة(6) عن حقوق وواجبات المتدربين في ألمانيا:

1. على المتدرب: الالتزام بالمتطلبات المتعلقة بسلوكه، وعلى وجه الخصوص واجب الحضور للمدرسة المهنية.

2. إعفاء أو عدم إلزام المتدربين بالعمل، سواء عند حضور المدرسة المهنية، أو عند الخضوع لامتحانات.

3. يجب ألا يُعامَل المتدرب كموظف عادي، حيث يجب أن يكون في الوظائف التي ترتبط بتدريبه، وبما يتناسب مع صلاحياته.

4. تدريب الموظفين المهرة: حيث إن هناك التزامًا من شركة التدريب برؤية ما يشجع المتدرب عليه في جانب تطوير شخصيته، وجانب الأمن والأمان لحمايته جسديًا ومعنويًا.

5. تقديم أي شكوى من الطرفين المتدرب أو الشركة لدى الجهة المسؤولة.

6. يجب تسجيل عقود التدريب.

كما أضافت الوثيقة(10) في هذا الجانب واجبات الجهة المسؤولة عن العمل (حقوق المتدربين):

1. توفير المعلومات والمشورة.

2. ترتيب التدريب والاستشارات حول الأنشطة.

3. إجازة مدفوعة الأجر للتدريب للموظفين في الوظائف المعترف بها من قبل الاتحاد من أجل أداء دور التعلم.

ونوهت الوثيقة (3) إلى أن للتدريب المهني إيجابيات وسلبيات يمكن أن تواجه المتدرب، ويوضحها الجدول التالي:

جدول رقم(13): إيجابيات وسلبيات التدريب المهني كما جاء في وثيقة(3)

الإيجابيات التي يحصل عليها المتدرب	السلبيات التي تواجه المتدرب
يحصل المتدرب على تجربة حقيقية في العمل.	لن يحصل جميع المتدربين على تجارب مماثلة.
يرى المتدربون كيف تتناسب المهارات الفردية مع سياق الوظيفة ومكان العمل.	قد تختلف معايير الإشراف على المتدربين.
يمكن تطوير المهارات العامة بطرق مجدية.	قد تختلف معايير التقييم، فقد يكون من الصعب على موظفي الكلية زيارة أماكن العمل خاصة في المناطق الريفية أو التي قد تكون بعيدة.
يمكن للمتدربين الحصول على عمل بشكل مباشر وغير مباشر من خلال وضعهم (إذا لم يكونوا يعملون بالفعل).	تنظيم ومراقبة مكان العمل تستغرق وقتًا طويلًا؛ ولذلك يمكن أن يكون من الصعب تحديد المهام حول واجبات المعلم في الفصل الدراسي.
يبني مدرسو التعليم والتدريب المهني روابط وثيقة مع الصناعة؛ مما يحسن جودة التدريس مع الوقت.	عملية ضمان الجودة في نظام التعليم والتدريب المهني الأسترالي (الجودة الأسترالية) وتقييم مكان العمل.
يمكن للمتدربين التعلم من تجارب زملائهم المتدربين.	

ولحفظ حقوق وواجبات جميع الأطراف في نظام التدريب المهني، وضحت الوثيقة(2) أن هناك قوانين وُضعت وكانت شكلًا من أشكال التدريب المهني، وهي:

1- قانون الدستور.

2- قانون التنظيم: تنظيم تأهيل المدربين؛ وهو قانون تدريب مهني، فهو لا ينص فقط على حقوق وواجبات المتدربين وشركات التدريب، ولكن أيضًا يصف المهارات الشخصية والتقنية لتدريب شؤون الموظفين.

3- قانون حماية العمالة الشباب.

كل واحد من هذه القوانين يحتوي على أحكام تتعلق بجانب التوظيف في التدريب المهني، وكذلك على جانب حقوقي.

4) الفرق بين التعليم والتدريب المهني:

وبما أن الحدود بين التعليم المهني والتدريب المهني أصبحت غير واضحة بشكل

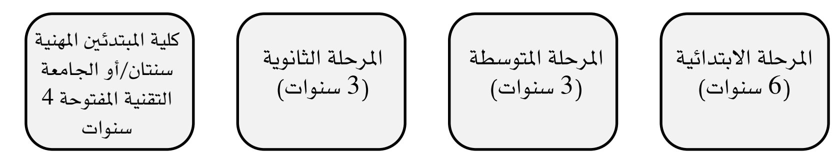
متزايد، مما يدعو إلى تساؤل حول الفرق بين التعليم والتدريب المهني، ويوضحه الجدول التالي:

الجدول رقم(14): الفرق بين التعليم والتدريب المهني كما جاء في الوثائق

	الفـــــرق
4	منظمة العلوم والثقافة (اليونسكو)ومنظمة العمل الدولية قامت بتعريف التعليم والتدريب المهني على أنه: وسيلة لإعداد الطالب في المجالات المهنية المحددة للمشاركة في سوق العمل.
7	ذكرت التعليم الأكاديمي، وهو اختيار الطلبة الذين سيواصلون تعليمهم في مؤسسات تعليمية عليا، بينما التعليم المهني هو اختيار للطلبة الذين سيكتفون عن تعليمهم في المؤسسات التعليمية، وسيكملون في البرامج المهنية.
10	تعريف (ستاس و رايت):التعلم المهني هو: الخبرات والأنشطة التي تؤدي إلى الحصول على مؤهلات مهنية مع وجوب تطوير الكفاءة في مجال الوظيفة الحالية.

أما وثيقة(6) فدعت إلى محاولة فهم التعليم والتدريب المهني في كوريا، حيث إنهما مختلفان تمامًا في المفاهيم، فإن التعليم يشير عادةً إلى التعليم الأكاديمي في المدرسة، في حين يشير التدريب إلى تدريب مختلف نوعًا خارج المدرسة، وهو تدريب برامج للعمال، وعادة ما توفره الشركات أو الحكومة.

وأضافت الوثيقة (6) أن نظام التعليم العام في كوريا كالتالي:



الشكل رقم(5): مراحل نظام التعليم العام في كوريا كما جاء في وثيقة(6)

لذلك فإن التعليم والتدريب المهني له مكانة أقل من التعليم الأكاديمي، وبالتالي لا عجب أن كوريا لديها مستوًى غير عادي من التحصيل العلمي.

5) نظام التعليم:

أما بالنسبة للتعليم كنظام، فقد تفاوتت الوثائق في ذكره، كل حسب نوع النظام التعليمي في الدولة المذكورة، ففي وثيقة(4) تم ذكر إعادة الهيكلة الوطنية في نظم التعليم والتدريب، وأن هناك سبعة من البلدان (الولايات المتحدة الأمريكية، كندا، المملكة المتحدة، فرنسا، ألمانيا، أستراليا، والدنمارك) قيد التطوير في هذا المجال.

كما أضافت الوثيقة أعلاه، أنها كدولة واحدة (كوريا) انضمت إلى رابطة الدول المتقدمة بحكم التنمية الاقتصادية المثيرة للإعجاب، في حين أن دولتَي (المكسيك والمغرب) لا تزالان في عملية اللحاق بالركب. كما أن هذه البلدان الثلاثة واجهت أيضًا تحديًا إضافيًّا في كيفية دعم عمليات إصلاح التعليم والتدريب، حيث كان عليهم الاختيار بين نسخ التطور التدريجي لبعض البلدان المتقدمة، أو تخطي مراحل معينة من تطويره.

كما وضحت الوثيقة (5)، أن هناك أسبابًا لعدم كفاية مستويات التعليم المهني العالي للمناصب المهنية (مستوى الزمالة)، و الدورات الأكاديمية لا تزال تستخدم نموذجًا منهجيًّا من ثلاث مراحل في(نموذج التعلم التدريبي للمراحل التأسيسية): الدورات التأسيسية والدورات الكبرى والدورات التدريبية العملية.

النقاط التالية توضح نموذج التعلم التدريبي للمراحل التأسيسية في الصين كما ذكرتها وثيقة(5):

1- يجب على الحكومات المحلية أن تضع لوائح توضح حقوق ومسؤوليات جميع الأطراف وتقديم الدعم.

2- يجب أن تتخذ تدريجيًّا (منهج نموذج الطلب)،حيث تطلب من المؤسسات المشاركة في كل مجال بناء الدورات، وتطوير المناهج الدراسية، ووضع خطط التدريس، وكتابة الكتب المدرسية، وبناء قاعدة التدريب.

3- يجب تطوير خطط المناهج وتعلم الدورات.

4- يجب دمج التعليم النظري والتدريب العملي في دورة دراسية واحدة.

هناك عدد من القضايا في التعليم لمستوى البكالوريوس للمعلمين المهنيين:

1. هناك نقص عام في الاعتراف الاجتماعي بالتعليم المهني العالي وبعض مدارس المعلمين التقنيين المهنية.

2. هناك عدد قليل من مدارس المعلمين التقنيين المحترفين.

3. هناك نقص عام في المعلمين ذوي المؤهلات المزدوجة، وكانت هذه دائمًا صعبة الحل.

4. هناك الكثير من التركيز على نظرية التعليم، ونقص نسبي في التدريب على المهارات والمراجعة، ولا يوجد حتى الآن إدراك حقيقي لأعداد الطلاب المتخرجين حاملي شهادة درجة البكالوريوس وما يقابلها من شهادة مهنية.

5. هناك مشاكل حقيقية مع نقص عام في المعدات.

أما عن الاستراتيجيات لحل قضايا التعليم المهني، فكانت كالتالي:

1. تطوير مدارس المعلمين المهنية على مستوى البكالوريوس تحت إشراف الدولة.

2. تعزيز التعاون مع المؤسسات، وإرساء أساس لتنمية المعلمين "ذوي التأهيل المزدوج"، حيث يجب أن يتلقى المعلمون في مدارس المعلمين التقنيين المهنيين تدريبًا عمليًا بانتظام لمعرفة أحدث التقنيات والمهارات.

أيضًا تحدثت الوثيقة(5) عن المشكلات الرئيسة التي تواجه درجات البكالوريوس العملية، وهي كالتالي:

1. بعض المدارس العملية لديها مفاهيم غير لائقة حول كيفية إعداد خريجي البكالوريوس علميًا، وغالبًا ما يتم نسخ التعليم كنموذج، ويفتقر التدريس للتطبيق والممارسة.

2. غالبًا ما يكون إنشاء التخصصات أمرًا بعيدًا عن الظروف الفعلية للمدارس، وتفتقر إلى إدراكٍ لظروف المدرسة الخاصة.

3. تحتاج فرق المعلمين إلى التحسين، حيث إن هناك نقصًا في كمية ونوعية المعلمين.

4. لا يتناسب التعليم الرئيسي والطلب في سوق العمل بعضه مع بعض؛ بسبب القيود المفروضة من قِبل مختلف العوامل، وتأثير وجهات النظر التقليدية.

ولم تتجاهل الوثيقة ذكر حلول لهذه المشكلات والقضايا الخاصة بمستويات ماجستير التدريب المهني، فتحدثت على استراتيجيات، وهي كالتالي:

أولًا: يجب أن يرتب التعليم الجامعي أوقات تدريس معقولة، ويعتمد نماذج تعليمية مرنة، ويسمح للطلاب بالدراسة الفعالة وفقًا لجدولهم الخاص.

ثانيًا: زيادة قطاعات التعليم العملي.

- الدعوة إلى أساليب التعلم المتعددة.
- تحسين التدريس.

ثالثًا: يجب مواصلة تعزيز التقييم والرصد ومراقبة الجودة بشكل فعال، وتسهيل تحسين جودة التدريس.

كما ذكرت الوثيقة أعلاه مشكلات طلاب الماجستير بدوام كامل في التعليم التقني والمهني، وهي:

- الأهداف موحدة لقبول الطلبة الماجستير في تخصص التعليم التقني والمهني،

فالهدف الأساسي هو إعداد وتعليم الباحثين، وخاصة في التعليم المهني، حيث إن هناك نقصًا في المعلمين على مستوى المدارس المهنية.

• معظم الطلاب ليس لديهم خلفية حول الهندسة أو العلوم، أي يفتقرون إلى الخبرة العملية في العمل؛ لذلك من الصعب للغاية على الطلاب فهم العمل المهني في عالم الأعمال الحقيقية.

• البحث عن التعليم التقني المهني.

• الدورات تكون في مجالات مبادئ التعليم المهني، ونظرية التعليم، والتعليم التقني المهني المقارن.

استراتيجيات لحل مشاكل طلاب الماجستير بدوام كامل في التعليم التقني والمهني:

1- إعداد الخريجين وتدريبهم حول بحوث التعليم المهني، وتوفير دعم لأنشطة البحث في التعليم المهني.

2- إعداد المعلمين للمدارس المهنية العليا.

3- إعداد مديري الموارد البشرية ومدربي الشركات ودعوتهم لتحسين هيكل الدورات وجعلها وحدات.

مميزات دورات التعليم المهني والتقني لمستوى الدكتوراه:

- دقة إدارة القبول: يجب أن يكون التوظيف على مدى تقدم المستوى الأكاديمي ودرجات المرشحين.

- إصلاح طرق التدريس: دمج المحاضرات المركزية ومناقشات الفصل الدراسي، ونشر أطروحات أكاديمية عالية الجودة.

- تعزيز جودة الوسائل ووضع الآليات لتحسين الإشراف والإدارة: التركيز على مراجعة أهمية وقيمة الأفكار المبتكرة.

استراتيجيات لحل مشاكل مستوى الدكتوراه في التعليم المهني والتقني:

- ترتيب محتوى تعليمي بحيث يكون الهدف منه تعليميًا في جميع المجالات، وربط محتوى الدورة عن قرب بالتطبيقات العملية.

- ترتيب أوقات الدراسة لطلاب الدكتوراه المهنية + توفير الفصول الدراسية للتعليم + الاستفادة الكاملة من مزايا تكنولوجيا التعليم الحديثة.

- تطبيق نظام مستشار مزدوج، حيث يكون شخص واحد مستشاراً، والآخر شخصًا تقنيًا مع خبرة عمل قوية في مجال الأعمال التجارية أو الخدمة العامة.

- عندما يختار الطلاب أطروحة الموضوع ويكتبون أطروحتهم، يتم تشجيعهم على التركيز على القضايا العملية الرئيسة في مجال الدراسة، والكتابة عن مساهماتهم.

أما في وثيقة (6)، فقد وضحت التالي:

أسباب تحول التعليم والتدريب من مدارس الثانوية إلى كليات مهنية:

1- انخفاض عدد الطلاب الملتحقين بالتعليم المهني.

2- انخفاض سمعة التعليم المهني؛ حيث إن عدداً كبيراً من الخريجين يختارون التعليم الجامعي بدلًا من الذهاب لسوق العمل.

وحددت وثيقة (7) المشكلات التي تواجه كليات المجتمع في التعليم المهني فيما يلي:

- الاعتماد على الضرائب المحلية.
- تقليص مخصصات الدولة.
- انخفاض معدلات الرسوم الدراسية للتمويل.
- الطلاب ذوو الدخل المنخفض أكثر عرضة للدوام الجزئي وتأخير التسجيل.
- يدخل الطلاب بمهارات أكاديمية أضعف بكثير من الطلاب في المؤسسات لمدة أربع سنوات.

وأضافت الوثيقة أعلاه، أن التعليم المهني في المدرسة الثانوية مقبول فقط إذا كان يُعِدّ الطلاب للذهاب إلى الكلية، وهذا هو الهدف منه. كما أنها قسّمت هياكل مؤسسات التعليم المهني إلى:

المدارس الثانوية	كلية التعليم	مؤسسات التعليم العالي	قطاع التطوع	مقدمو الخدمات الخاصة	مقدمو التعليم المباشر

الشكل رقم(6): هياكل مؤسسات التعليم المهني كما جاءت في وثيقة (7)

أما وثيقة (10)، فقد وضحت عدداً من العوامل التي ساهمت في استعادة التلمذة الصناعية كنموذج تعليم مهني، وهي:

1- احتياجات سوق العمل لغير المؤهلين من العمال الرخيصة.

2- البدلات المنخفضة المدفوعة للمتدربين، وضعف سمعة التدريب الحكومي، وتدفق إحصاءات البطالة.

6) تدهور نظامي التعليم والتدريب المهني في كل من ألمانيا وأستراليا وكوريا وعدة دول أوروبية أخرى تم ذكرها في الوثيقة (4):

كما جاء في كل من الوثائق (3-4-6)، أن من أهم أسباب تدهور نظامي التعليم والتدريب المهني:

1- العجز الكبير في استيعاب الطلاب المتدربين لدى أصحاب الأعمال.

2- أن العديد من الشركات يشكو من نقص العمالة المؤهلة مهنيًا، وبالرغم من الزيادة في خريجي الجامعات، فإنهم حصلوا فقط على تدريب نظري دون أي تدريب عملي.

3- عدم تناسب مخرجات نظام التعليم مع متطلبات سوق العمل من المهارات الفنية والقدرات العقلية المختلفة.

4- زيادة تمايز الأجور مما يقلل من الحوافز لاختيار نوع التدريب المهني.

5- انخفاض التعليم المهني، وانخفاض معدل المشاركة في التدريب المهني، والتوزيع غير المتكافئ لفرص التدريب بين الشركات.

6- ليس هناك رابط مؤسسي قوي بين المدارس المهنية والشركات، فنسبة الاستثمار في التعليم المهني منخفضة.

7- أن المناهج الدراسية في المدارس المهنية نظرية.

8- المرافق والمعدات التعليمية في مواقع التدريب قد عفا عليها الزمن.

9- أن أكثر المعلمين ليس لديهم التجربة العملية.

أما عن المشكلات التي تواجه نظامي التعليم والتدريب المهني، فذكرت الوثيقة(6-10) أهمها، وهي:

1- فشل النظامين في التكيّف مع التغيرات في متطلبات المهارات.

2- عدم تطابق مستوى المهارات العالية مع مستوى البطالة بين الشباب خريجي الجامعات.

3- تركيز الشركات الكبيرة على تدريب العمال مع عدم المساواة في حصولهم على نفس جودة ونوع التدريب.

4- صعوبة تقييم دور أصحاب العمل الكبار في توفير التدريب المهني.

السؤال الثالث: ما آلية سوق العمل ونظم التمويل في بعض الأنظمة المتقدمة؟

تضمن هذا السؤال العديد من القضايا التي ركزت عليها الدراسات والوثائق التي تم تحليلها في هذه الدراسة، وقد أظهرت نتائج التصنيف الثاني للمعلومات التي تم جمعها عن طريق تحليل محتوى الوثائق، أنه يمكن التعرف على الجهة المسيطرة على زمام الأمور

في نظام التدريب المهني في بعض الدول المتقدمة، وذلك من خلال مجموعة من القضايا الرئيسة داخل هذا المحور، وهي:

1- الجهة المسؤولة عن التدريب المهني.

2- سوق العمل.

3- نظام التمويل في التدريب المهني.

وفيما يلي عرض مفصل لمحتويات كل قضية من قضايا هذا المحور:

1) الجهة المسؤولة عن التدريب المهني:

بعد الاطلاع على الوثائق (1، 2، 3، 4، 6، 7، 10)، تبين التالي:

الجدول رقم(15): الجهة المسؤولة عن التدريب المهني كما في الوثائق(1، 2، 3، 4، 6، 7، 10)

	الدولة	الجهة المسؤولة عن التدريب المهني
1	سويسرا	الكانتونات: وهي كما جاء في قاموس المعاني (مقاطعة).
2	هولندا	مراكز التدريب المهني (مراكز التعليم الإقليمية ، ومسؤولية الحكومة محدودة في جانب (التمويل-ضمان الجودة-المعايير الدراسية).
3	لوكسمبورغ	جهات مختلفة متعاونة ما بين معاهد وإدارات تعليمية، ومعهد تعليم إدارة الأعمال، والإدارة التعليمية في جامعة سانت غانت.
4	الدنمارك	تعاون بين ممثلي الأعمال الإقليمية (صاحب العمل- الموظف في الإدارات المدرسية المهنية).
5	ألمانيا	مشتركة بين الحكومة الاتحادية - العمال- أرباب العمل.
6	فرنسا	اللجان المهنية والاجتماعية.
7	كندا + أمريكا الشمالية	لجنة الشركاء الاجتماعيين في مجلس المحافظة.
8	الولايات المتحدة الأمريكية	الشركة أو الشركاء.
9	كوريا	الحكومة ثم تنتقل إلى الشركات والجهات الفاعلة العامة.
10	المملكة المتحدة	دور مشترك بين الحكومة وأصحاب العمل والموظفين.

وقد أوضحت الوثيقة (1) أن التعاون بين عالم الأعمال والحكومة له سمة ثنائية في نظام التدريب المهني، وهذا واضح في طريقة مبادئ الشركات، حيث تقوم الحكومات

الفدرالية وحكومات الولايات بتنظيم ودعم المهام، ويتم التعامل مع بعض المسؤوليات الهامة من قبل الشركات أو الهيئات القائمة على الشراكة، مثل الوكالات المسؤولة.

فالولايات مسؤولة عن الجزء القائم على المدرسة والتدريب المزدوج، وكذلك بالنسبة لمعظم الدورات التدريبية التي تتم في بيئة المدرسة.

ويشارك الشركاء الاجتماعيون في تطوير وتحديث المبادئ التوجيهية للتدريب. كما تقع مسؤولية تقديم وظائف التدريب على الشركات.

ونجد المعهد الاتحادي للتعليم المهني يلعب دوراً أساسيًّا في تنسيق المبادئ التوجيهية، وفي البحوث المتعلقة بالتدريب المهني.

كما أن مصطلح (مبدأ التوافق) يشير إلى اتفاق متبادل بين ممثلي الحكومة حول الأعمال المتعلقة بسياسة التدريب المهني.

وذكرت الوثيقة (2) أن السلطات المختصة في ألمانيا هي المسؤولة عن مراقبة التدريب، وعقد الامتحانات لكل من العمال المهرة وغيرهم ممن يمثل العنصر الأساسي داخل منطقة النظام المزدوج، وأن مسؤولية التدريب المهني مشتركة من قبل الحكومة الاتحادية والعمال وأرباب العمل.

كما اتفقت وثيقة (4) على أنه في منتصف 1970م جاء نظام التدريب المهني في كوريا بقيادة الحكومة، عندما فُرض التدريب المهني على الشركات الكبيرة، وفي عام 1973 أعلنت الحكومة تحولًا استراتيجيًّا بعيداً عن الصناعات الخفيفة كثيفة العمال نحو صناعات ثقيلة؛ مما أدى إلى وجود نقص في العمالة الماهرة، ففرضت الحكومة إلزامية نظام التدريب المهني في المنزل في عام 1974م.

كما أكدت الوثيقة أعلاه على أنه في كوريا عندما يغادر الطلاب نظام التعليم العام، فإن مسؤولية التدريب المهني تقع على الأفراد والشركات والجهات الفاعلة العامة. على سبيل المثال: وزارات العمل أو الاقتصاد، أو قد يكون واضعو السياسات في سوق العمل مسؤولين عن التدريب المستمر، ويكون هناك متابعة لأهداف مختلفة، مثل تعزيز تقنيات جديدة في السوق وغيرها.

أيضًا ذكرت وثيقة (6) أن من عوامل تراجُع مشاركة الشركات في نظام التدريب:

1- نقص القوى العاملة.

2- الفشل في التعزيز من خلال الحوافز المالية.

3- نقص القدرة على التخطيط.

أما وثيقة (10)، فقد وضّحت دور الشركات في المملكة المتحدة، حيث إنه يقع ما بين الحكومة وأصحاب العمل والموظفين كجهات مسؤولة عن التدريب المهني .كما أوضحت أن العمل أكثر إيجابية بالاعتماد على النهج القائم على التشجيع والتيسير، بدلًا من النهج التشريعي لإشراك الشركاء الاجتماعيين في التدريب المهني المستمر.

وأضافت أن استبدال منظمات التدريب تدريجيًا يتم من قبل 25 مجلسًا لقطاع المهارات ، التي تلقى الدعم الحكومي من خلال وكالة تنمية قطاع المهارات، والتي تصدر لها رخصة، وأنها من المتوقع أن تجمع معلومات حول سوق العمل، وتحدد المهارات والثغرات الإنتاجية لتحديث المعايير المهنية الوطنية.

أما عن الجهة المسؤولة عن التدريب المهني التي تخص الشركاء الاجتماعيين أو الشركات، فذكرت الوثيقة (4) ما يلي:

- أن الجهة المسؤولة عن اتخاذ القرارات الخاصة بنظام التدريب المهني في كل من كندا وأمريكا الشمالية، هي لجنة الشركاء الاجتماعيين في مجلس المحافظة (سوق العمل)، فوضعوا لوائح تتعلق بالضريبة والقانون تشمل: (النفقات المقبولة في التدريب - إدارة الصندوق الوطني).

- وأضافت أنه في كثير من الأحيان تتقاسم اللجنة السابقة المسؤولية مع وزارات العمل، وعلى سبيل المثال: في أنظمة التدريب المهني في الولايات المتحدة الأمريكية، تقع المسؤولية على الشركة أو الشركاء تمامًا، وقد لا تزال الدولة تؤثر على التدريب، ليس من خلال وزارات التعليم، ولكن عن طريق وضع سوق العمل أو اللوائح المنتجة، مثل: الترخيص، وأنظمة ليفي أو معايير الجودة.

كما أضافت وثيقة (7) أن مؤسسات الإعداد المهني في نظام الولايات المتحدة الأمريكية هي المدارس الثانوية وكليات المجتمع العامة والخاصة والجامعات، ففي الولايات المتحدة الأمريكية يتمثل دور النقابات العمالية في التدريب المستمر، و في قدرتهم على تدريب الموظفين من خلال نظام المفاوضة، ولكن مدى نفوذها يختلف عبر القطاعات والمهن، فالتدريب المستمر في الولايات المتحدة يميل لعكس احتياجات الشركات المحلية المحددة، وليس المعايير المهنية.

ومما سبق نجد أن نظام التعليم والتدريب المهني (VET) يتيح الوصول إلى الوظائف المحددة؛ لأن معظم أنظمة الأجور تأخذ في اعتبارها مؤهل الأقدمية بدلًا من مؤهل التدريب، مما يؤدي إلى عدم المساواة في الدخل وازدواجية سوق العمل.

وكما جاء في وثيقة (7)، فقد تتشارك المؤسسات التعليمية غالبًا مع الشركات لتوفير التدريب حسب الطلب في مكان العمل.

وفي فرنسا، كما جاء في وثيقة(4)، فإنه يتم تحديد برامج التعليم في التعليم والتدريب المهني من قبل اللجان المهنية والاجتماعية، حيث يلعب الشركاء دوراً مهمًّا، فقد أقروا زيادة الرسوم لمزيد من التدريب، وإعطاء جميع الموظفين إجازة لمزيد من التعليم والتدريب المهني.

2) سوق العمل:

وينقسم هذا البند إلى:

1. المؤهلات والمهارات المطلوبة في سوق العمل.
2. الهيكل الوظيفي ونظام العمل.
3. سوق العمل ودور القطاع الحكومي والخاص في التدريب المهني.

1) المؤهلات والخصائص والمهارات المطلوبة في سوق العمل:

تناولت هذا الجانب العديد من الوثائق بالتفصيل، ومنها نذكر التالي:

ذكرت وثيقة(1):

1- أنه في مجال التدريب المهني، تشير (القدرة على أداء المهام المهنية) إلى ملف تعريف المهارات الذي لا يعكس فقط الاحتياجات الحالية للعمل (التدريب)، لكن مفهوم المهنة، وهذا يعني أن التدريب المهني يجب أن يخدم الأغراض التي تتجاوز احتياجات عمل واحد. كما عرفت الوثيقة العمال المهرة بأنهم ليسوا فقط من يقومون بأداء المهام الموكلة إليهم، ولكن أيضًا يقومون بتحديد المشكلات ووضعها وحلها بطريقة مبتكرة تؤدي إلى تحسُّن مستمر. كما أنه بسبب وضع السوق تركز العديد من الشركات على الشباب ذوي المؤهلات الأكاديمية العليا، وبالتالي فإن عدد الشباب المؤهلين للحصول على التعليم العالي في زيادة في العقود الأخيرة، وبما أن فائض الطلب يؤدي إلى منافسة شرسة بين العدد المحدود من الوظائف التدريبية المتاحة من ناحية، والشركات القادرة على الاختيار بين المتقدمين مع مؤهلات مماثلة من ناحية أخرى.

أما في وثيقة (3)، فقد وضّحت طرق الحصول على المؤهلات المهنية، وهي:

- ثلاثة نماذج رئيسة يمكن تمييزها:

1. دوام كامل في الكلية مع عدم وجود فرص عمل مرتبطة بالتعاقد.

2. دوام جزئي في الكلية أثناء العمل بدوام كامل في عقد التدريب(نموذج التدريب المهني).

3. دوام كامل في وظيفة في مجال التوظيف المرتبط بعقود التدريب.

أما وثيقة(7)، فقد أضافت التالي: (العلاقة بين مؤهلات العامل وسوق العمل):

- الشباب الذين لا يتخرجون من المستوى العالي للمدرسة لديهم فرص ضئيلة لإيجاد وظيفة بأجر جيد.

- يعد التخرج من المدرسة الثانوية حاليًا الحد الأدنى للعمل المتواضع، فالطلاب مع عدم وجود أكثر من شهادة ثانوية عامة لديهم خيارات محددة للغاية في سوق العمل، ووجدت في الغالب هذه الخيارات على شكل وظائف لذوي المهارات المنخفضة.

- الأفراد الذين يكملون تعليمهم بعد المرحلة الثانوية، أو من لديهم شهادة البكالوريوس الفرعية، مثل درجة المنتسبين (عادة سنتان بعد المدرسة الثانوية)، أو شهادة أقل من سنتين بعد المدرسة الثانوية، في النهاية يجدون وظيفة لذوي المهارة منهم.

ذكرت وثيقة (9) العلاقة بين المهارات والدرجات العلمية (تطوير المهارات):

يمنح النظام التعليمي:

- مهارات عامة (القراءة والكتابة والحساب).

- مهارات مهنية محددة.

قد تشير الدرجات العلمية أيضًا إلى قابلية التدريب، وهذا يعني القدرة على تعلم مهارات جديدة.

وعن العلاقة بين المؤهلات المطلوبة من المتدربين وسوق العمل، ذكرت الوثيقة(10) أنه على الرغم من زيادة المعروض من المؤهلات التي يحملها الشباب في نماء سوق العمل، فإن هذا العرض فوق الطلب، وأنه من ضمن الإطار الوطني، أفضل طريقة لاستخدام المؤهلات والموارد البشرية في رفع مستويات المهارات في المجالات التي تخدمها، العمل مع مجموعة من المنظمات.

وبالنسبة لتجارب بعض الدول في جانب المهارات والمؤهلات المطلوبة من المتدربين في سوق العمل، يوضحها الجدول التالي:

الجدول رقم(16): تجارب بعض الدول المذكورة في جانب المهارات والمؤهلات المطلوبة من المتدربين في سوق العمل

	الدولة	ما يخص المهارات والمؤهلات المطلوبة من المتدربين
1 6	كوريا الجنوبية	- يتم التدريب المهني فقط لأولئك الذين لم يتم قبولهم من قبل المعاهد أو أي من المؤسسات غير المهنية. - أن الأجور والترقيات تُصرف إلى حد كبير بناءً على الأقدمية بدلًا من معيار المهنية.
3 8	ألمانيا	- هناك استراتيجيات للحصول على مؤهلات التعليم و التدريب المهني في ألمانيا، من خلال تدريب مدعوم من الدولة داخل وخارج الشركات؛ من أجل الاستقرار في سوق التدريب. - تظهر بعض النتائج الكمية تأثير الجنس والأصل الاجتماعي على الحصول على التدريب في مهن معينة. - تميل المهن مثل الأعمال المصرفية إلى أن تقتصر على المتسربين من المدارس. - لوحظ زيادة الإفراط في تمثيل المتعلمين تعليمًا عاليًا في مجال البنوك، أما خريجو المدارس المتوسطة ففي مجال العمل المكتبي والميكانيكا الصناعية، وأما المتدربون من مستوى المدارس الأدنى، ففي مجال ميكانيكا السيارات وتصفيف الشعر. - ليس هناك شك في أن نظام المدارس الثلاثة يعكس الهيكل الطبقي للمجتمع الألماني.
7	الولايات المتحدة الأمريكية	- أصحاب العمل يحصلون على معلومات عن المرشحين للعمل من خلال الشبكات غير الرسمية والمؤسسات التعليمية؛ لصعوبة الحصول على شهادة توفر معلومات حول الوظيفة للمرشح.
10	المملكة المتحدة	من أسباب العجز في قاعدة المهارات المهنية في المملكة المتحدة: - كبح الإنتاجية ونمو العدالة الاجتماعية. - ولذلك بالرغم من أن قاعدة المهارات قد تحسنت بشكل ملحوظ منذ منتصف التسعينيات، فإنها لا تزال ضعيفة على مستوى المعايير الدولية. وحتى لو كانت الأهداف الحالية لتحسين المهارات تتحقق، فإن قاعدة مهارات المملكة المتحدة مختلفة عن قاعدة الكثير من بلدان المقارنة في عام 2020.
1	الدنمارك	- بعد الانتهاء من التعليم الإلزامي، فإنما يقرب من 30٪ من الشباب يبدؤون في التدريب المهني، فتستمر الدورة لمدة 6 أشهر، ثم يواصل الطلاب التدريب في واحدة من حوالي 120 مهنة ماهرة في المدارس، والنجاح مطلوب حتى ينتقلوا إلى دورة التدريب المزدوج. - هناك فائض في المؤهلات لدى المتدربين.

2) الهيكل الوظيفي ونظام العمل:

وضحت كل من الوثائق التالية(1-2-4-6-7-8-9-10) أنظمة العمل الموجودة في بعض الدول المذكورة، كما ذكر بعضُها اللوائحَ القانونية للتدريب المهني فيها، والجدول التالي يوضح أهم ما ذُكر:

الجدول رقم (17): الهيكل الوظيفي ونظام العمل في الدول المذكورة كما جاء في الوثائق (1-2-4-6-7-8-9-10)

	الدولة	أهم ما جاء فيها عن نظام العمل
1	ألمانيا	- في ألمانيا وفرنسا هناك توافق بين أماكن العمل الإدارية والعملية والموظفين المؤهلين وفق معايير ثقافية مختلفة. - نوهت إلى ضرورة تحقيق التوازن بين المهارات المطلوبة في العمل والمهارات الموجودة لدى العمال، والتي تحتاج إلى المرونة والقدرة على التكيف مع الظروف المتغيرة. - ذكرت ضرورة التدريب داخل الشركات وأماكن العمل على تحقيق كفاءة التدريب المهني؛ لأنه يعزز التنمية الذاتية والتنشئة الاجتماعية. - عملية توجيه المهارات في التدريب المهني قائمة على 3 مبادئ: 1. التعلم القائم على المهارات. 2. الفحص القائم على النتائج وإصدار الشهادات. 3. النهج الأساسي ولمحات مهنية تتكون من وحدات تعليمية مستقلة.
2	ألمانيا	- اللوائح القانونية للتدريب المهني في الشركات: - عبارة التدريب المهني تعني: التدريب الأولي، مزيد من التدريب وإعادة التدريب، ويتوفر من خلال برنامج تدريبي منهجي، وتصوّر إعداد أساسي لمهنة وتقنية لازمة للانخراط في النشاط المهني. - يجب أن يُمكِّن التدريب الأولي المتدرب من الحصول على تجربة الوظيفة المهنية اللازمة. - يجب تصميم تدريب إضافي لتمكين المتدرب من توسيع معارفه وقدراته المهنية، والتكيف مع التطورات. - يجب أن تكون إعادة التدريب مصممة لتأهيل المتدرب لشكل آخر من أشكال النشاط الوطني، مثل قانون تنظيم الحرف لعام 1953، فإن قانون التدريب المهني هو قانون اتحادي؛ ولذلك يحكم التدريب فقط في مكان العمل. - تلتزم الشركات بنظام قانوني يمنعهم من تدريب الشباب ببساطة وفقًا لاحتياجاتهم الاقتصادية والتكنولوجية، ويجب أن يكون هناك عقد مسجل يحتفظ به الطرفان.
4	عدة دول أوروبية (ورد ذكرها في الوثائق السابقة)	- الوظائف المنخفضة الأجر تعتمد على نوعية التعليم والتدريب المهني والشهادات المهنية المعطاة من قبل أرباب العمل، وقد تختلف من بلد لآخر.

	الدولة	أهم ما جاء فيها عن نظام العمل
6	كوريا	- تميل النقابات العمالية إلى التركيز على الأجور والوظائف، وإظهار اهتمام بالتدريب المهني، حيث إن التعاون بين العمل والإدارة على قضايا التدريب تقريبًا غير موجود حتى في مستوى مكان العمل.
7	الولايات المتحدة الأمريكية	- انتهى في مطلع القرن تدخل الحكومة في الخيارات الوظيفية للأفراد وقرارات التوظيف لأصحاب العمل، وهكذا فعل المعلمون وصانعو السياسة الأمريكيون في محاولة للتحرّك نحو نظام تنظيمي، مع مزيد من الروابط بين أرباب العمل ونظام التعلم.
8	ألمانيا	- وجدت أن هناك اختلافات بين الجنسين فيما يتعلق بالحالة المهنية بعد سنوات التدريب المهني، حيث كان عدد الذكور أكبر من الإناث المشاركات في التعليم، أو التدريب، أو حضور الجامعة.
9	الولايات المتحدة الأمريكية	- دراسة الانتقال من المدرسة إلى العمل، ومدى التنقل من وظيفة إلى وظيفة، وهذا يُعزى إلى نقص التدريب المهني وتقلب كبير في التعليم الأمريكي.
10	المملكة المتحدة	- مستقبل الوظيفة: تم وضع الحوافز لتشجيع أرباب العمل على تحقيق الأهداف لزيادة مستوى المؤهلات التي تحتفظ بها القوة العاملة.

3) سوق العمل ودور القطاع الحكومي والخاص في التدريب المهني:

بداية ذكرت الوثيقة(8) عدة تعريفات لتوجهات العمل، منها:

1- تحسين الفرص: مواجهة التحديات في العمل المرتبطة باكتساب مهارات جديدة تُسهّل المهنة والتقدم الوظيفي.

2- التوافق على شروط العمل: يركز على الاستعداد لقبول الشروط التنظيمية وظروف العمل؛ من أجل تحقيق الوظيفة الآمنة والعلاقات الاجتماعية في بيئة العمل.

3- العامل المأجور: يؤكد أن العمل يتطلب تعويضًا ماديًا عادلًا.

4- أرضية العمل: تضامن مشاركة المهن: تركز على المهنية أو السلالم المهنية، والجداول الزمنية، ومرتبطة بإكمال التعليم.

5- الحكم الذاتي الشخصي: يؤكد على أن العمل يجب أن يخدم تحقيق الذات الفردية، وأن يكون هادفًا ومقبولًا أخلاقيًا.

6- العمل كوسيلة لتحقيق النجاح الاقتصادي وسعي الأفراد للحفاظ على استقلال مشاريعهم.

ومن هذا المنطلق، نجد أن المشاركين الذين لديهم وضع تحسين الفرص يرون أن العمل هو مجال حاسم في الحياة، وحاولوا جاهدين تطوير كفاءاتهم وحياتهم المهنية. وغالبًا ما يشارك هؤلاء في شكل من أشكال التعامل المؤسسي؛ من أجل الاستفادة من الموارد المؤسسية كوسيلة لتطوير الوظائف.

وللحديث عن متطلبات واحتياجات سوق العمل، نجد الوثيقة (2) نوهت إلى أنه على الرغم من أن جميع الفئات الاجتماعية من أرباب العمل ستضطر إلى تعزيز جهودها لتوفير أماكن التدريب لخريجي المدارس، فإنه من المتوقع أن يرتفع الطلب بين 1٪ و2٪ سنويًا خلال ال 10 إلى 15 سنة القادمة، وأن الفرص الوظيفية القائمة على التدريب هي أكثر عرضة لقيود سوق العمل هذه الأيام.

كما أضافت الوثيقة أعلاه، أنه في إنجلترا والولايات المتحدة لا يوجد أساس مهني لعملية التأهيل، وأما في فرنسا، فإن عدم التوافق بين التعليم المهني وعالم العمل في المدارس بسبب سيطرة أنظمة الدولة عليها.

وذكرت الوثيقة(4) في هذا الجانب، أن أرباب العمل يأخذون في الاعتبار الشهادات عند التوظيف.

أما عن السمات الأساسية لشركات التدريب، فقد ذكرت الوثيقة(3):

- أن شركة التدريب هي شركة وهمية داخل مدرسة مهنية تعمل في معظم النواحي مثل شركة عادية، ويتم تمثيل جميع الإدارات التجارية داخل شركة التدريب.

- أن شركات التدريب تتعاون مع شركات التدريب الأخرى وشبكات دولية، وعادة ما تقدم شركة حقيقية الدعم والمال وأسماء المنتجات لشركة التدريب.

- يتراوح العدد العادي للدروس التدريبية في الأسبوع بين(5-7).

- يفترض من شركات التدريب مساعدة المتعلمين على تطوير فهمٍ أكثر جوهرية للعمليات التجارية وظروف مكان العمل.

- كانت الشركات أكثر سلبية عندما يتعلق الأمر بقبول مؤهل مساعد للعمل، وعلى هذه الخلفية من المحتمل جداً ألا يكون هناك فقط نماذج ازدواجية التعلم، من خلال الجمع بين فترات مخفضة من التدريب المهني مع دورات مهنية بدوام كامل في وظيفة مستقبلية كبدائل جزئية أو كاملة للتدريب المهني.

وذكرت الوثيقة(4) أن ألمانيا وجدت أفضل طريقة لإنتاج المهارات التي يحتاجها

اقتصادها، وأنه لايزال جاذبًا للشباب بسبب صلته بسوق العمل، والأجور الجيدة، والوظيفة ذات الآفاق.

كما حددت الأهداف التي تسعى لها الجهات المسؤولة عن التدريب، وهي:

- **هدف اجتماعي:**

- دمج الأداء الأضعف في نظام التعليم العام في سوق العمل.
- تطوير صناعات محددة.
- تعزيز نشر تقنيات جديدة.

وأضافت الوثيقتان (4)، (6) الحديث حول مسؤوليات أصحاب العمل:

- فقط في البلدان التي بها نقابات عمال قوية، مثل: ألمانيا-النمسا-سويسرا-الدنمارك-النرويج.

- تجنيد الشباب ذوي المهارات العامة الجيدة وتدريبهم في مكان العمل من أجل تجهيزهم بمهارات.

- أن الانتقائية العالية للتدريب بالشركة هي بسبب القيود المؤسسية المفروضة عليها فيما يتعلق بمن سيتم تدريبه، حيث يميلون إلى اختيار العمال ذوي المهارات العالية للتدريب.

- وعلى الرغم من أن معدل البطالة قد عاد إلى الانخفاض في السنوات الأخيرة، فإن معدلات فقدان الوظيفة أصبحت أعلى من الفترة السابقة لها، وقد لعبت الحكومة دوراً حاسمًا من خلال:

1. توفير قاعدة المهارات من خلال التدخل في التعليم والتدريب.
2. خلق الطلب على المهارات من خلال السياسة الصناعية.
3. إعطاء حوافز على أساس احتياجات أصحاب العمل.

ووضحت الوثيقة (7) أن الصراع الأكثر مباشرة هو أن التعليم الأكاديمي لن يكون هو الأمثل لإعداد الطلاب للعمل، حيث يجب الجمع بين التعليم الأكاديمي والمهني معًا؛ وذلك لزيادة متطلبات مستوى المهارة في سوق العمل.

ووضحت الوثيقة(10) مستويات الحكومة وسياسة التعلم المهنية في إنجلترا.

الجدول رقم(18): مستويات الحكومة وسياسة التعلم المهنية في إنجلترا كما جاءت بالوثيقة(10)

المستوى الوطني مسؤولية الاندماج الاجتماعي والإنتاجية المشتركة							
هيئة المؤهلات والمناهج	خدمة التعلم عبر الإنترنت	جامعة الصناعة	قسم التعليم والمهارات	وكالات وخدمة الأعمال الصغيرة	قطاع تنمية المهارات	قسم العمل والمعاشات	وزارة التجارة والصناعة

أما عن العلاقة بين التدريب المهني وسوق العمل، فقد وضحتها الوثائق التالية(7-8-9-10)كالتالي:

- تشير التقارير إلى حاجة سوق العمل للتدريب على المهارات.

- في الولايات المتحدة العلاقة بينهما أقل رسمية مما هي عليه في البلدان الأخرى.

- العلاقة بين عقود التدريب والوظائف محددة بما في ذلك الخدمات المصرفية ومعظم المجالات في الأعمال التجارية.

- توضح الإحصائيات الاقتران بين النظم المدرسية ومؤسسات التعليم والتدريب المهني وأسواق العمل والتطوير الوظيفي الشخصي، ليس فقط القيود الهيكلية، ولكن أيضًا تطلعات الفرد والكفاءات تلعب دوراً مهمًا في تحريك الأفراد على طول مسار مهني معين.

- انخفاض فرص العمل والتوقف عن العمل هو أيضًا من سمات ألمانيا ما بعد الصناعية فترتي البطالة (العمالة دون المستوى المطلوب-تغيير أرباب العمل والمهنة لديها)،وقد تصبح حقيقة واقعة على نحو متزايد في الاقتصاد الألماني.

- كانت الولايات المتحدة وإيرلندا تحاولان التقليل من التدريب المهني، حيث بدأ التعليم المهني على قدم المساواة مع التعليم العام، وأصبح هناك بحث عن تأثير أشكال التدريب المهني على التحصيل المبكر لسوق العمل.

- التدريب المهني يؤثر على آفاق وتطلعات العمال بعد التخرج.

أن التدريب المهني الأولي في المملكة المتحدة يتعلق بالشباب في سوق العمل، سواء كانوا يعملون أو في برنامج تدريبي ممول من القطاع العام، وبالتالي التلمذة الصناعية التقليدية كنموذج للتدريب المهني تمت معالجته كجزء من العلاقات بدلًا من التعليم.

وعن الصعوبات التي تواجه سوق العمل وتؤدي إلى اضطرابه في المراحل المبكرة، ذكرت الوثيقة(9) ما يلي:

أولًا: عدم يقين أرباب العمل من المهارات التي يمتلكها خريجو النظام التعليمي للقيام بالمهمة.

ثانيًا: أنها تعد مهنة تؤدي إلى زيادة خطر البطالة، وعدم الأمان؛ مما يزيد الضغوط النفسية، وتأخر تكوين الأسرة، وزيادة الإجرام، ونقص عام في التكامل الاجتماعي.

مما سبق يتضح تأثير الدعم من القطاعين الحكومي والخاص على كفاءة مخرجات التعليم والتدريب المهني ،ويمكن الاستفادة من العديد من التجارب الناجحة فكل دولة لها نجاحات واضحة في جانب معين يتوافق معه إصلاح شامل للبنية التحتية والأنظمة التعليمية، فالتنافس بين القطاعين على الاستثمار في مجال التعليم والتدريب المهني، ووجود العديد من المحفزات وخلق فرص تشاركية تعليمية.

3) نظام التمويل:

اختلفت الوثائق في ذكر آلية نظام التمويل، فكل وثيقة وضّحت الآلية في دولة معينة، فذكرت الوثائق (1، 2، 4، 6، 7، 10) ما يلي:

الجدول رقم(19): آلية نظام التمويل في بعض الدول.

	الدولة	آلية التمويل
1	كوريا الجنوبية	- قبل عدة سنوات، تم تقديم نظام تمويل مشترك لزيادة عدد المناصب التدريبية في الشركة، حيث إن الشركات التي عدد موظفيها يزيد عن 300 موظف أُجبرت على رفع ضريبة التدريب؛ مما أدى إلى زيادة عدد وظائف التدريب بشكل كبير، ولكن عندما خفضت الحكومة مقدار الضريبة على التدريب سقطت مرة أخرى.
1	اليابان	- تستثمر الشركات الكبيرة مبالغ كبيرة في تدريب العاملين في المستقبل لأسباب؛ من بينها: احتياجات سوق العمل التي تركز على الابتكار والجودة.
1	سويسرا	تم إنشاء صندوق التدريب المهني من قبل المنظمات المهنية، حيث إن الحكومة قادرة على المشاركة في هذا الصندوق الإلزامي مع جميع الشركات، والموجود في المادة (60) من التدريب المهني في سويسرا.
1	الدنمارك	تقدم كلُّ شركةٍ مساهمةً في صندوق بناء على عدد موظفيها، حيث تقوم الشركة: 1. بإدارة وتوزيع هذه الأموال التي تستخدم لرفع تكاليف الحضور لمدرسة مهنية، وتمويل التدريب بين الشركات. 2. دفع الإعانات إلى الشركات التي توفر وظائف التدريب. - تعد من الدول الاسكندنافية التي يوجد فيها روابط قوية لمراكز التعليم الإقليمية، مع وجود شراكة بين الدول وقطاع الأعمال، وعلاقة محددة بين التدريب الأساسي والمتخصص وأساليب التمويل وتقديم ضمان تدريبي.

	الدولة	آلية التمويل
10	المملكة المتحدة	- الهيئة العامة للإدارة أنشئت في إبريل 2001، ومسؤوليتها في المقام الأول تمويل التدريب المهني. - تم إنشاء لجنة التعليم والمهارات في إبريل 2008، ومسؤوليتها التنسيق الاستراتيجي لسياسة العمالة والمهارات، وتقييم التقدم نحو أهداف المهارات لعام 2020. - تحل اللجنة محل عدد من الهيئات السابقة، وأيضًا هناك مقترحات لإلغاء هيئة التمويل ومجلس التعليم والمهارات.
1	الولايات المتحدة الأمريكية	- يختلف التمويل فيها على حسب الولايات. العديد من الولايات، تطلب الهيئات التشريعية من الدولة أو الحكومة الفدرالية أن تمولها، ويتم ذلك بواسطة نقابيين. - على سبيل المثال: في الولايات الجنوبية مهن البناء تخضع لأقل شهادة، أما في المجالات الأخرى كالمهن الصحية (مثل مساعدي التمريض والعديد من الفنيين كفنيي الأشعة) يكون التعليم المهني معقدًا غير سهل، ويوجد العديد من البرامج لتثقيف العمال بهذه المهن. -وتعطى الشهادة المهنية على المستوى المهني للأطباء، والمحامين، والممرضين، والمحاسبين القانونيين، وتحتاج المهن الأخرى ذات المستوى الأعلى إلى الترخيص من الدول التي يمارسونها فيها.

في الجدول السابق، يتضح اختلاف في آليات التمويل لبرامج التدريب بين الدول المتقدمة، ولكن اتفقت بعض الدول على إنشاء صندوق تمويلي للتدريب المهني تشارك فيه أكثر من جهة في الدولة.

وقد وضحت وثيقة (4) أن دول السوق الأوروبية تُموّل صناديق التأمين لإعادة تدريب العاطلين عن العمل؛ وذلك للتخفيف من عبء إعادة الهيكلة الصناعية. أما في كوريا الجنوبية أو المكسيك، فإن لديهما سوق عمل فيها برامج متقدمة كوسيلة لإدارة وهيكلة التغير في اقتصاداتها، وبالتالي تجنب فقدان الاستثمارات في رأس المال البشري.

وأكدت الوثيقة (6) على ما جاء في الوثيقة (1)، وأضافت أنه في كوريا كانت الشركات ملزمة بدفع ضريبة التدريب، حيث ألزمت الحكومة الشركات الكبيرة مثل (Chaebols) لأنها تستثمر في الصناعات الثقيلة والكيميائية - بتقديم قروض منخفضة الفائدة، وبعد ذلك ضعفت الإلزامية وأصبحت (Chaebols) مستقلة عن الحكومة.

فأصبح هناك تحرير اقتصادي، وأصبح الحافز للشركات لتدريب العمال الجدد أقل، كما أن الحكومة لم تعد قادرة على خلق مطالب جديدة للمهارات من خلال السياسات الصناعية.

أما في ألمانيا، فنجد أن وثيقة (1) أسهمت في شرح آلية نظام التمويل في ألمانيا، فكان كالآتي:

- يظهر تقرير 2012 حول نفقات التعليم في مجال التدريب المهني في ألمانيا، أنه بلغت مساهمات القطاع العام 57.2٪ (الفدرالية 18.5٪، الولايات 27.6٪، المجتمعات المحلية 11.2٪)، بينما القطاع الخاص ساهم بنسبة 42.8٪ من المجموع.

- الفحص التفصيلي لآلية نظام التمويل يوضّح التوزيع غير المتكافئ للتكاليف والفوائد عبر الشركات، وفي حين أن بعض الشركات تقوم بتدريب عدد أكبر من العمال أكثر من اللازم، فإن البعض الآخر لا يقوم بحصته من التدريب، أو لا يقوم بأي تدريب على الإطلاق، بعبارة أخرى، فإنها تحوّل التكاليف إلى الشركات الأخرى والحكومة، وهذا مهم بالفعل إذا كان هناك خلل بين الشركات وعدد الشباب المتدربين.

- تشير المؤشرات إلى معدل مشاركة الشركة في التدريب والمعدل الذي تستأجر به الشركات المتدربين؛ حيث انخفضت نسبة مشاركة الشركات في التدريب في عام 2010 إلى أدنى مستوًى لها على الإطلاق، واستمرت في ذلك.

يمكن النظر في الاستراتيجيات البديلة التالية بدلًا من تحمل الشركة التكلفة الكاملة للتدريب:

1. ضبط حصص كلٍّ من المراحل المدرسية (الممول من الحكومة) والقطاع الخاص (الممول من إحدى الشركات).

2. تقديم مساهمة تضامن خاصة بالصناعة، مثل: المساهمة في البناء في ألمانيا، حيث تم إنشاء صندوق معادلة من خلال المفاوضة الجماعية.

وبموجب هذا النظام، تدفع جميع الشركات -كشركات البناء - نسبة مئوية من تكاليف كشوف الرواتب الخاصة بها بهذا الصندوق، الذي يستخدم لتعويض الشركات عن الرسوم والتكاليف المرتبطة بتدريب الشركة، أو حصة من الأجور المدفوعة للمتدربين.

السؤال الرابع: ما السبل والإجراءات التي يمكن من خلالها الاستفادة من خبرات نظام التدريب المهني في بعض الأنظمة المتقدمة لتحسين نظام التدريب المهني في المجتمع الكويتي؟

من خلال ما تمخض عنه تحليل الدراسات المتعلقة بنظام التدريب المهني لبعض الأنظمة المتقدمة، تقدم الباحثة نموذج مقترح لتدريب سوق العمل لمخرجات التعليم في دولة الكويت على ضوء تجارب بعض الأنظمة التعليمية المتقدمة، يتضمن مجموعة من الإجراءات والأساليب التي يمكن أن يستفاد منها في النظام التعليمي.

أولا. نظام التدريب المهني:

إن نهضة أي أمة لا تكون إلا بتطوّر نظامها التعليمي، ومن هذا المنطلق جاءت اقتراحات الباحثة حول تصحيح اتجاه مسارات التعليم في دولة الكويت، وإصلاح منظومة التعليم؛ وذلك بتضمين برامج التدريب المهني في المراحل التعليمية أسوةً بتجارب الدول المتقدمة في هذا المجال، وتوفير تغذية راجعة لتطوير البرامج التعليمية. كما دعت الباحثة إلى استحداث مناهج جديدة لتخريج مهارات عالية، وإعداد عمالة ذات كفاءة عالية وفق برامج تدريب منظمة، وبناءً على هذه المهارات يتم منح شهادات للأيدي العاملة.

كما أوصت الباحثة بضرورة إنشاء مراكز للتدريب المهني مهيَّأة من جميع الجهات لأن تكون مؤهلة لتدريب الشباب، سواء كانت هذه المراكز داخل المؤسسات التعليمية أو خارجها.

واقترحت الباحثة بعد تحليل النتائج أن يتم تأهيل الجهة المدربة أيضًا للأيدي العاملة، حيث يتم إخضاع المدربين إلى عدة برامج ودورات حتى يكونوا ذي خبرة وكفاءة لأن يدربوا المتدربين الجدد، ويمكن في البداية - لتجاوز العقبات - الاستعانة بالخبرات الخارجية ومدربين دوليين، حتى تكتمل منظومة التدريب المهني.

نظام التدريب المهني

التعليم والتدريب المهني

لقد استلهمت الباحثة النموذج المقترح من النموذجين الأمريكي والألماني:

المرحلة الثانوية: دراسة نظرية.

من السن(١٥-١٦): تعليم مهني إلزامي

(من خلال وضع مناهج تحتوي على تخصصات مهنية مختلفة، ويخضع الطالب فيها لامتحانات، ويحصل على شهادة أكاديمية).

ما بعد الثانوية: دراسة عملية.

تدريب مهني في مؤسسة أو شركة تدريب

يلتحق الطالب فيها بدورات تدريبية مهنية، حيث يتعلم أحدث التقنيات بالتعلم والتجربة، ويتعلم من خلال خبرات الآخرين ما يمكنه من ممارسة المهنة المرغوب بها بعد الانتهاء من فترة التدريب مباشرة، فيكون التخصص هو مجال عمله المستقبلي.

يحصل الطالب على شهادة مهنية - بعد اجتيازه الدورات بكفاءة - تساعده في الحصول على فرص عمل أفضل.

بعد أن يجتاز الطالب الجانب النظري والعملي يكون مخيرًا: إما أن يكمل في الجامعات والجانب الأكاديمي، أو يذهب إلى الكليات المهنية، أو يبدأ عمله في الشركات.

نظام التدريب المهني

1-دراسة إمكانية تطبيق نظام التعليم والتدريب المهني.
2-الاستعانة بخبراء ومتخصصين من ذوي المؤهلات كمدربين للشباب في برامج التعليم والتدريب المهني.
3-ضرورة التركيز على إنشاء أماكن للتدريب.
4-إيجاد نموذج جيد للتعاون ما بين المؤسسات التعليمية ومؤسسات الدولة الأخرى في جانب التدريب المهني.
5-وضع مناهج تشتمل على تدريب مهني في جميع المراحل التعليمية؛ مما يساعد على خلق مؤهلات عالية.
6-الاهتمام بتجارب الأنظمة المتقدمة في مجال التدريب المهني.
7-تعزيز التدريب للمتدربين؛ مما يزيد من فرصهم للتوظيف.
8-إعداد العمال في الجانبين النظري والعملي؛ مما يساعد على تطوير المهارات المهنية.

ثانيا: جودة نظام التدريب المهني:

إن اعتبار منظومة التعليم والتدريب المهني جزءًا من منظومة التعليم يُعد خطوة أُولى نحو السعي لتحقيق معايير الجودة. و قد دعت الباحثة إلى الالتزام بالمعايير المهنية، مثل امتلاك الأفراد للمهارات الأدائية، واقترحت صياغة نموذج عالي الجودة بنفقة أقل من خلال الاستفادة من تجارب الدول المتقدمة في هذا المجال، بإنشاء لجان مسؤوليتها اختيار المهارات المطلوبة في سوق العمل، ويكون ذلك بوجود عقود تحفظ الحقوق وتحدد الواجبات لكل الجهات المعنية.

كما دعت الباحثة إلى تفعيل النظم التعليمية والثقافية في المجتمع، حيث إن الثقافة المجتمعية تقف عائقًا أمام بعض فرص العمل، وأمام توظيف العمالة في بعض المهن. ويمكن تقديم بعض الحوافز للمتدرب للتقليل من هذه النظرة السلبية، مثل: تقديم الترقيات، وزيادة الأجور، وتقديم التقدير والاحترام.

جودة نظام التدريب المهني

1. وضع معايير لمراقبة الجودة في برامج التعليم والتدريب المهني في المناهج.
2. وضع معايير للجودة للشركات في جانب التدريب المهني.
3. إقامة دورات أكاديمية ومهنية.
4. تحسين جودة التعليم والتدريس.
5. تشكيل لجان لتحديد المهارات والمستوى المطلوب لضمان حقوق وواجبات الجميع.
6. وضع قوانين تشمل اللوائح الأساسية والقانونية للتدريب المهني؛ وذلك لتحديد الأدوار والمسؤوليات بوضوح لجميع الأطراف.

نموذج رقم (4): نموذج مقترح لجودة نظام التدريب المهني لمخرجات التعليم في الكويت

ثالثا: التمويل:

اقترحت الباحثة الاستعانة بالخبرات الدولية في استثمار الطاقات البشرية، حيث إن أغلب مخرجات التعليم غير متوائمة مع الطلب في سوق العمل، مما يؤكد حاجتها إلى التأهيل في جانب المهارات العملية، وإذا كان ارتفاع حجم الخريجين قد أدى لتراجع في معدلات التشغيل وضعف الإنتاجية، فقد وجب إعادة هيكلة البنية التحتية في الأنظمة التعليمية والاقتصادية للدولة؛ للحاق بركب التطور في الأسواق العالمية، والتقليص من مشكلة البطالة أو الفجوة ما بين واقع المخرجات والمهن وبين المهارات المطلوبة في سوق العمل.

إن العمل على احتواء خريجي التعليم، والحرص على تشغيلهم في تخصصاتهم، وزيادة مهاراتهم العملية يعد من الأهداف الأساسية للدول المنتجة، وقد اقترحت الباحثة

بعد تحليل النتائج وضع برامج لتبادل الخبرات والآراء بين صناع القرار والجهة الممولة في الدولة حول تبني نظام التعليم والتدريب المهني، ومنح حوافز دون فوائد للمستثمرين في قطاع التعليم والتدريب المهني.

كما دعت الباحثة إلى التعاون والمشاركة بين القطاعين الحكومي والخاص فيما يتعلق بتمويل برامج التعليم والتدريب المهني؛ وذلك لكلفة الاستثمار في هذا المجال - وهذا يعد من التحديات -ويمكن أن يكون التمويل في الجوانب التالية: تدريب المتدربين-تطوير المناهج-برامج التدريب-إنشاء أماكن مناسبة للتدريب-إعادة هيكلة البنية التحتية للتعليم وسوق العمل في الدولة، حيث يتحمل كل طرف نسبة معينة من التمويل بما يحقق متطلبات خطط التنمية.

سوق العمل ونظام التمويل

التدريب المهني وسوق العمل

1-بما أننا في عصر التطور في شتى الميادين، يجب أن تتخذ الحكومة قرارًا بتوسيع الفرص، و وضع قانون لإعادة تشكيل طريقة التوظيف، وهيكلة التوظيف بالقطاع الحكومي القائم على الشهادات العلمية، واستبداله بالمهارة.

2-إقامة دراسات مستقبلية حول تطوير النظام التعليمي في ضوء تطورات سوق العمل.

3-إقامة شراكة وتعاون حقيقي بين المؤسسات التعليمية وأسواق العمل؛ وذلك تلبية للاحتياجات.

4-خلق نموذج مرن للتدريب المهني في سوق العمل.

نظام التمويل

1-التشجيع على التدريب المهني من خلال تقديم المنح والقروض لسداد رسوم التعليم.

2-إنشاء صندوق للتدريب المهني بحيث تساهم فيه الشركات بدافع التمويل.

3-إنشاء صناديق التأمين لتدريب العاطلين عن العمل.

4-إقامة شراكة بين القطاعين الحكومي والخاص لتمويل برامج التعليم والتدريب المهني، وتقديم الحوافز للحصول على المؤهلات التي تخدم المجتمع في جميع المجالات.

5-استثمار رأس المال البشري في التوظيف من قبل الشركات وأرباب العمل.

6-الاستثمار في التعليم المهني.

7-تقديم حوافز للشركات التي تتبنى تدريب الخريجين.

نموذج رقم (5): نموذج مقترح لسوق العمل ونظام التمويل لمخرجات التعليم في الكويت



الفصل العاشر

واقع التعليم والتدريب المهني في كوريا الجنوبية ومدى الأستفادة منه في نظام التعليم في دولة الكويت (تحليل محتوى)

- المبحث الأول: الاطار العام للدراسة
- المبحث الثاني: إجراءات الدراسة
- المبحث الثالث: عرض النتائج

منيرة عامر محمد جابر الخشم

رسالة ماجستير عام ٢٠٢١

إشراف: د. غازي عنيزان الرشيدي

الفصل العاشر

واقع التعليم والتدريب المهني في كوريا الجنوبية ومدى الأستفادة منه في نظام التعليم في دولة الكويت

(تحليل محتوى)

المبحث الأول

الاطار العام للدراسة

المقدمة

في ظل التطورات الحديثة والثورات الصناعية والتكنولوجية التي زادت من وتيرة التقدم والتطور المتسارع، أصبح التعليم هو الأساس لتطور الدول وتقدمها، والأساس للتنمية البشرية التي تعتمد عليها ميادين التنمية الأخرى، وذلك بإعداد العنصر البشري المؤهل والمدرب والماهر؛ لذلك أولت الدول التعليم والمنظومة التعليمية اهتمامًا كبيرًا، ووفرت له الإمكانات والموارد.

ويعد التعليم المهني جزءًا مهمًّا وبارزًا من المنظومة التعليمية، وقد لاقى الاهتمام والدعم العالمي والدولي، حيث دعت منظمة اليونسكو في اتفاقية التعليم التقني والمهني إلى تطوير وتحسين التعليم التقني والمهني؛ لإسهاماته في تنمية الأفراد والمجتمعات بما يواكب التطور التكنولوجي والاجتماعي والاقتصادي (Unesco,1989).

ذلك أن التعليم المهني والتقني يسهم في توفير اليد العاملة الماهرة والمدربة؛ فيسدّ احتياجات سوق العمل.

والملاحظ في دولة الكويت أنه لا يوجد نظام تعليمي مهني

ثانوي، على الرغم من قلة - وربما انعدام - الكويتيين في الأعمال اليدوية أو الحرفية، ومن بروز ظاهرة البطالة وتزايد مخرجات التعليم الأكاديمي واتجاههم إلى الجهات الحكومية للتوظيف، وتزايد فترات انتظار التوظيف في الجهات الحكومية، وعزوف المخرجات التعليمية الكويتية عن القطاع الخاص، وتزايد فترات انتظار الباحثين عن العمل في ديوان الخدمة المدنية الكويتي، وتكليف ميزانية الدولة بسبب الانتظار للحصول على وظيفة، حيث تصرف بدلَ بطالة للمواطن الكويتي على قوائم انتظار الوظيفة وفق شروط وآلية محددة، فضلًا عمّا يصاحِب هذا الانتظار من مشاكل مالية واجتماعية وتأثيرات سلبية لهذه البطالة على المجتمع.

وفي الوقت نفسه، تتزايد أعداد العمالة الفنية الوافدة التي تقوم بأعمال تحتاج نوعًا معينًا من التعليم والتدريب المهني، فأصبحت هذه الوظائف الفنية من نصيب الوافدين في ظل عزوف المواطن الكويتي عنها؛ وذلك لعدد من الأسباب الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، الأمر الذي تسبب بحدوث خلل كبير في التركيبة السكانية في دولة الكويت.

وقد برزت هذه المشكلة بشكل كبير خلال أزمة كورونا، حيث تبيّن حاجة دولة الكويت لإصلاح هذا الخلل في التركيبة السكانية، ومن ثم أصبح لزامًا العمل على إيجاد حل لعلاج هذه المشكلة عن طريق التعليم والتدريب المهني؛ لتوفير الأيدي الوطنية العاملة الماهرة، وسد النقص في سوق العمل الكويتي، وهو أمر تترتب عليه كثير من الآثار الإيجابية على التركيبة السكانية والاقتصاد الكويتي.

انطلق البحث من اطار التربية المقارنة والتي تعني "الدراسة المنظمة لثقافات الدول المختلفة بصفة عامة، ولأنظمة التربية بصفة خاصة، وما يتضح فيها من أوجه التشابه والاختلاف، والقوى والعوامل التي وراءها؛ وذلك بهدف إصلاح النظم التعليمية القومية وتطويرها". (العامري، 2017، ص17).

وتتكون التربية المقارنة من 4 مراحل كما أشار إليها سليمان (1979)، وهي:

أولًا: مرحلة وصف نظم التعليم أو ما يتعلق بها في بلاد مختلفة.

ثانيًا: مرحلة محاولة الاستفادة من نظم التعليم عن طريق نقلها أو استعارتها.

ثالثًا: مرحلة التعرف على نظم التعليم في إطار العوامل الثقافية للمجتمع.

رابعًا: مرحلة التعرف على نظم التعليم في ضوء التفسير العلمي أو التجريبي.

ويقع البحث في المرحلة الثانية وهي الاستعارة، حيث تأمل الباحثة من تعلم

السياسة الكورية الجنوبية في التعليم والتدريب المهني إلى تحقيق الاستفادة من تجربة كوريا الجنوبية حيث أنها من الدول الرائدة والمتميزة في التعليم والتدريب المهني، وتطوير هذه التجربة والخبرة بما يتوافق مع ظروفنا المحلية؛ سعياً للأفضل النظام التعليمي الكويتي.

مشكلة الدراسة

تعد كوريا الجنوبية من الدول الرائدة في التعليم والتدريب المهني، حيث ساهم التعليم والتدريب المهني في تحويلها من دولة زراعية فقيرة إلى دولة صناعية قوية، وحقق لها نمواً اقتصاديًا وتطوراً غير مسبوقين طوال العقود الأربعة الماضية.

ونتيجة لذلك؛ تحول البلد من اقتصاد متخلف تهيمن عليه الزراعة إلى اقتصاد صناعي كامل، والفضل في ذلك يرجع إلى التعليم الذي ساعد في تحسين البنية التحتية للبحث (تعزيز نقل المعرفة والتعاون بين العلم والصناعة، والتعاون الدولي التعليمي الفعال)، حيث تم تطوير قاعدة الموارد البشرية وتحسين الإطار التنظيمي في التعليم المتعدد التخصصات للوصول إلى خريجين مهرة في الصناعة. (Mahlich & Pascha, 2007).

لذا يعتبر النموذج الكوري للتعليم والتدريب المهني من النماذج الممتازة؛ لما حققه من إنجاز في تحقيق نقلة تنموية واقتصادية لكوريا الجنوبية؛ وجعلها في مصاف الدول المتقدمة، ومن ثم تسعى الدراسة الحالية للاستفادة من التجربة الكورية الجنوبية في التعليم والتدريب المهني، من خلال التعرف على نظامها التعليمي المهني ومساراته؛ للاستفادة منه في تقديم نموذج مقترح لدولة الكويت.

أسئلة الدراسة

1- ما واقع السياسة التعليمية في كوريا الجنوبية؟

2- ما طبيعة سياسة التعليم المهني في كوريا الجنوبية؟

3- ما مسارات التعليم المهني في كوريا الجنوبية؟

4- ما واقع التدريب المهني في كوريا الجنوبية؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى التعرف على واقع التعليم والتدريب المهني في كوريا الجنوبية، وطبيعتة ومساراته، وتقديم نموذج مقترح للاستفادة من النموذج الكوري الجنوبي .

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية في النقاط التالية:

1. الاستفادة من التجربة الكورية في التعليم والتدريب المهني وتقديم نموذج مقترح.

2. تسليط الضوء على أهمية التعليم والتدريب المهني، والتعرف على دوره في تحقيق التنمية الاقتصادية.

3. تأمل هذه الدراسة في تغيير السياسات التعليمية الكويتية، وتسليط الضوء على حاجة الكويت للتعليم المهني.

عينة الدراسة

عينة الدراسة هي الوثائق التي تم حصرها من دراسات ومقالات علمية ووثائق رسمية باللغة الإنجليزية، والتي بلغ عددها 14 وثيقة.

حدود الدراسة

الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على الوثائق الخاصة بالتعليم والتدريب المهني في كوريا الجنوبية.

الحدود الزمنية: اقتصرت الدراسة على الوثائق المتوفرة عبر شبكة الإنترنت في الفترة من 2001 إلى 2017 .

الحدود الموضوعية: التعرف على واقع سياسة التعليم والتدريب المهني في كوريا الجنوبية، وطبيعته ومساراته.

منهج وأداة الدراسة

تم الاعتماد على المنهج الوصفي في هذه الدراسة، واستخدام الطريقة النوعية في جمع المعلومات باستخدام أداة تحليل الوثائق.

مصطلحات الدراسة

التعليم لغة:

قال الرازي (1999): "وعلم الشيء بالكسر يعلمه (علما) عرفه. ورجل (علامة) أي (عالم) جدا والهاء للمبالغة. و(استعلمه) الخبر (فأعلمه) إياه. و(علمه) الشيء

(تعليما فتعلم) وليس التشديد هنا للتكثير بل للتعدية. ويقال أيضاً: تعلم بمعنى اعلم" (ص. 217).

التعليم اصطلاحاً: يُعرف التعليم بأنه: " وظيفة رئيسية للمدرسة ويتضمن مجموعتين من الوظائف، الأولى تجمع بين التعليم بمعنى إتاحة المعارف والتربية أي صقل القدرات الذهنية والترقي بالنوازع النفسية، المجموعة الثانية تؤهل الفرد للإسهام الايجابي والنافع في سعي الجماعة للتنمية والترقي الاجتماعي" (القصاص، 1994، ص. 59).

التعليم المهني: ويعرف الزوبعي والجنابي (2003) التعليم المهني بأنه: "ذلك النوع من التعليم النظامي الذي يتضمن الإعداد التربوي وإكساب المهارات والمعرفة المهنية، والذي تقوم به مؤسسات تعليمية نظامية بمستوى الدراسة الثانوية؛ لغرض إعداد عمال ماهرين في مختلف التخصصات الصناعية والزراعية والصحية والإدارية والتجارية، ولهم القدرة على التنفيذ والإنتاج، ويكونون حلقة وصل بين الأُطر التقنية (التي تُعدُّها معاهد التعليم التقني) والعمال غير الماهرين في هرم القوى العاملة" (ص. 21).

التدريب لغة: جاء في تاج العروس: "ودرب بالأمر درباً (ودربة بالضم: ضري) به (كتدرب ودردب) أي اعتاد (ودربه به وعليه وفيه تدريباً: ضراه) وألب عليه، ودربته الشدائد حتى قوي ومرن عليها" (الزبيدي، د.ت، ج2، ص. 403).

التدريب اصطلاحاً: التدريب هو: "نوع من التنظيم والتوجيه والتعاون والمتابعة، للوصول إلى أهداف معينة تساعد المتدرب على أداء وظيفته على أكمل وجه، والوقوف على كل جديد، كما يساعده على التوافق مع الجماعة التي يعمل معها" (محمد وآخرون، 2020، ص. 213).

التدريب المهني: "عملية تعتمد على تقديم فن الخبرة والمهارة والعلم، بهدف تقديم الخدمة التدريبية للأفراد والجماعات داخل المؤسسات الإنتاجية والخدمية؛ لتحقيق أعلى قدر من الأداء في مواجهة المعوقات والعقبات التي تواجه وظائفهم ومهنتهم في ضوء استراتيجية تلك المؤسسات". (بلهي، 2017، ص115).

المبحث الثاني

إجراءات الدراسة

يعرض هذا الفصل الإجراءات التي اتبعتها الباحثة في هذه الدراسة، من منهج الدراسة المتبع، ومجتمع الدراسة وعينتها، وخطوات الدراسة المتبعة.

منهج الدراسة

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وهو منهج يقوم بوصف الظاهرة وتحديدها، والتعرف على الظروف والممارسات والتقييم والمقارنة (قنديلجي والسامرائي، 2009).

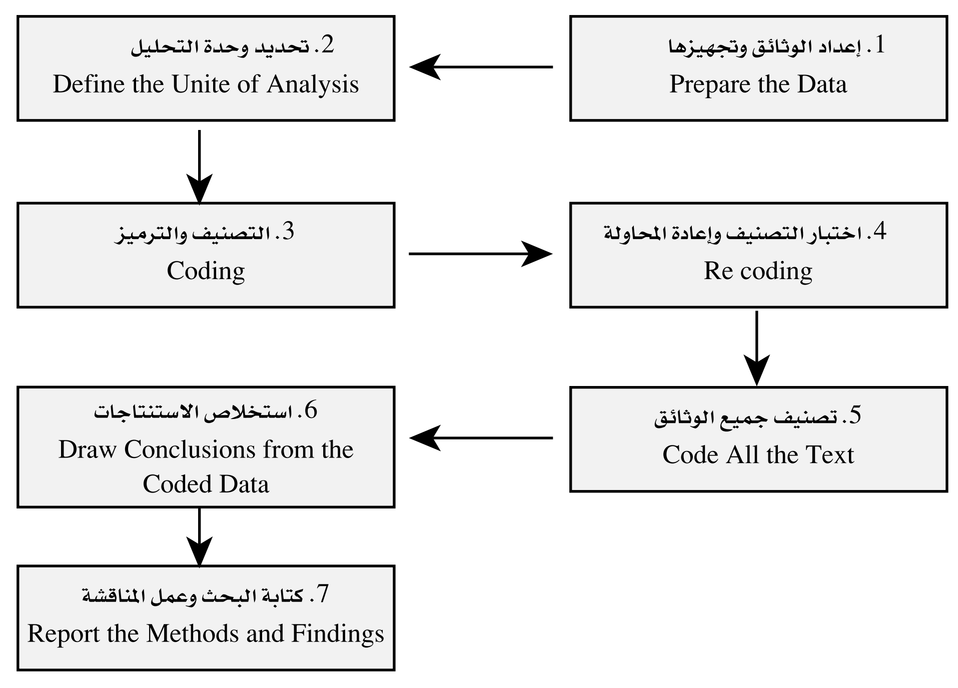
البحث النوعي كطريقة في هذه الدراسة:

يعرف البحث النوعي بأنه: "نوع من البحوث العلمية التي تفترض وجود حقائق وظواهر اجتماعية يتم بناؤها من خلال وجهات نظر الأفراد والجماعات المشاركة في البحث" (قنديلجي والسامرائي، 2009، ص57).

واعتمدت الباحثة في الدراسة على أداة جمع الوثائق كأسلوب لجمع المعلومات، واعتمدت أسلوب تحليل المحتوى والمضمون Content Analsis لتحليل هذه الوثائق، وهو "أسلوب يقوم على وصف منظم ودقيق لمحتوى نصوص مكتوبة أو مسموعة، من خلال تحديد موضوع الدراسة، وهدفها، وتعريف مجتمع الدراسة الذي سيتم اختيار الحالات الخاصة منه لدراسة مضمونها وتحليلها" (عليان، 2001، ص54).

خطوات تطبيق أسلوب تحليل المحتوى:

اتبعت الباحثة مجموعة من الخطوات والإجراءات أثناء عملية تحليل المحتوى التي قامت بها بناءً على نموذج (Zang & Wildemuth 2005)، والشكل التالي يلخص الخطوات التي يحتويها النموذج:



الشكل رقم (2): نموذج خطوات تطبيق أسلوب تحليل الوثائق وفقاً لنموذج
(Zang & Wildemuth, 2005)

أولًا: إعداد الوثائق وتجهيزها Prepare the Data

قامت الباحثة بالبحث في التعليم والتدريب المهني الكوري من خلال جمع العديد من الوثائق والدراسات عبر الإنترنت، وجمعت وثائق من:

1- مواقع دولية مثل: البنك الدولي ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) (Organisation for Economic Co-operation and Development)

2- مواقع وطنية كورية مثل وزارة التربية الكورية.

3- معاهد البحث للتعليم والتدريب المهني، مثل: المعهد الكوري لبحوث التعليم والتدريب المهني Korea Research Institute for Vocational Education and Training (KRIVET) والمركز الوطني لأبحاث التعليم المهني المحدود National Centre for Vocational Education Research (NCVER)

واستغرقت مدة البحث عن هذه الوثائق شهراً ونصف شهر، وتم إلغاء بعض الوثائق لعدم مناسبة محتواها - من وجهة نظر الباحثة - لموضوع الدراسة، وبلغ عدد الوثائق 14 وثيقة، وهي كالتالي:

جدول رقم (1): الوثائق التي تم الاستعانة بها في هذه الدراسة

السنة	المـــؤلف	العنـــــوان
2014	Lee Ji-Yeon	Vocational Education and Training in Korea:Achieving the Enhancement of National Competitiveness
2001	Ki-Hong Kim	Vocational Education System in Korea
2012	Young-Sun Soon-Hee Kang	Vocational Training System for a Skilled Workforce
2001	Jihee Choi Josie Misko Kyeong-Jong Kang Oanh Pann	Linkages between Vocational Education and Training Providers and Industry
2017	Kirak Ryu	Localization of TVET Governance in Korea
2008	Malgorzata Kuczera, Viktória Kis, Greg Wurzburg	Learning for Jobs OECD Reviews of Vocational Education and Training Korea
2014	Young-bum Park and Myung Hee Jang	the present and future of secondary vocational education in korea
2008	Ruth, Klaus; Grollmann, Philipp	Monitoring VET Systems of Major EU Competitor Countries. The Cases of China, India, Russia and Korea
2014	Ju-Ho Lee Song Chang Hong,	The Development of Vocational High Schools in Korea during the Industrialization Period
2017	Ministry of Education	EDUCATION IN Korea
2009	ChangKyun Chae and Jaeho Chung	Pre-Employment Vocational Education and Training in Korea
2004	Tae-Hwa Jung Josie Misko Kisung Lee Susan Dawe Sun Yee Hong Kwan-Choon Lee	Effective measures for school-to-work transition in the vocational education system Lessons from Australia and Korea

السنة	المــــؤلف	العنـــــوان
2012	Young-Sun Ra	Government-led Vocational Training System and its Lessons: In case of South Korea before the IMF Economic Crisis
2016	Ministry of education	ا Education in Korea ا

ثانيًا: تحديد وحدة التحليل Define the Unite of Analysis

كانت الموضوعات هي وحدة التحليل التي اختارتها الباحثة للدراسة وقامت بتحليلها عن طريق Thematic Analysis، وهي إحدى الطرق المستخدمة في تحليل البيانات النوعية بناءً على نظام التعليم المهني الكوري.

ثالثًا: الترميز والتصنيف Coding

قامت الباحثة بإجراء الترميز عبر عدة خطوات، ففي البداية ترجَمت جميعَ الوثائق التي جمَعتها عبر برنامج الحاسب الآلي، حيث استخدمت ثلاثة برامج للترجمة: Google Translation, Dict plus, Bing Microsoft Translator استغرقت مدة الترجمة شهرًا واحدًا. ثم رقَّمت هذه الوثائق، ثم قامت بعمل ترميز أولي (Coding) بعد قراءة الوثائق وتصنيف البيانات، ووضعت عنوانًا لكل جزء من البيانات - قد يكون هذا الجزء جملة أو فقرة - ثم وضْعها في جدول التصنيف الأولي للوثائق وحساب معدل تكرار الموضوعات.

وتم استخدام البطاقات لتسهيل عملية التصنيف، وقد بلغ عدد البطاقات (193) بطاقة، وبعض البطاقات مجزأً إلى (أ، ب، ج، د)، وتم عنونتها حسب المواضيع والفقرات لتسهيل عملية التصنيف، وفيما يلي جدول يوضح التصنيف الأولي للوثائق.

جدول رقم (2): جدول التصنيف الأولي للوثائق

التصنيف	أرقام البطاقات (رقم الوثيقة-رقم البطاقة)	التكرار
نظام التعليم الكوري	1--8\6-5\5-4\5-3\4-24\4-3\4-2\4-1\2-7\1-24\1-13\1-4\1-1\6\9-5\10-3\10-5\10-6\10-7\14-2\14-9\15-13	\\\\\\\\\\\\\\\\\\\\\
مميزات النظام التعليمي الكوري	1-10-6\4-6\3-6\2ب	\\\\
مؤسسات التعليم المهني العالي	1-7-14\6-11\12-6\18-4\12-4\4-4\3	\\\\\\\

التصنيف	أرقام البطاقات (رقم الوثيقة-رقم البطاقة)	التكرار
مميزات نظام التعليم	1–10-6\5	\\
نظام التعليم المهني الكوري	1--4\4-8\2-14\2-13\2-9\2-8\1-18\1-15\1-21\1-14\1-6\ 19أ17-15\14-15\2-11\7-8\9-6\8-6\1-6\	\\\\\\\\\\\\\\\\\\
التمييز بين خريجي الجامعات وخريجي التعليم المهني	1–6-15\3-15\9-8\5-8\21-1\19-1\8	\\\\\\\
معوقات تطوير التعليم المهني	1–10	\
سياسة تزويد خريجي التعليم المهني بالتعليم العالي	1–12-1\11	\\
سياسات تطوير التعليم المهني	1--9\12-9\2-9\12-8\6-6\15-2\40-1\39-1\17-1\16 10-10\14-9\12-9\10-9\8أ10-15\4-15\11-10\	\\\\\\\\\\\\\\\\\
نظام مايستر	1–40-1\38-1\36-1\23-1\33ب40-1\د-14\14-14\15-6\ 28-15\27-15\26-15\25-15\16-15\17-14\16-14\15	\\\\\\\\\\\\\\\\
الوظيفة أولًا .. الكلية لاحقًا	1–30-1\34أ13-14\ب7-15\5-15\	\\\\\
المدرسة الثانوية المتخصصة	1–40-1\29-1\27-1\25-1\23-1\22أ-12\3-11\16-2\ -15\22-15\21-15\15-15\8-14\13-12\12-12\7-12\1 24-15\23	\\\\\\\\\\\\\\\\\\
وصف المدارس المتخصصة	1–40-1\26ج	\\
الربط بين بين المدارس المتخصصة والكليات الصغرى	1–13-14\28أ	\\
سياسات تنشيط المدارس المتخصصة	1–30ب	\
التدريب الميداني للمدارس المتخصصة	1–31	\
استراتيجيات بناء نظام مايستر	1–37	\

التصنيف	أرقام البطاقات (رقم الوثيقة-رقم البطاقة)	التكرار
صعوبات تواجه التعليم المهني	41\1-42\1-43\1-44\1-45\1-46\1-47\1-48\1-49\2--1 12\2-17\6-11\8-14\12-4	\\\\\\\\\\\\\
نظام مزدوج للتعلم في العمل	56\1-57\1-58\1-59\1-61\10-12\14-12–1	\\\\\\\
نظام تنمية الموارد البشرية	60\11-9–1	\\
تعريف التعليم المهني	1\2-2\8-1\9-4\–2	\\\\
أهمية وفوائد التعليم المهني	2\9-1/9-6\9-7\9-15–8/3–2	\\\\\\
أهداف التعليم المهني	3\2-4\2-26\2-10\2-11\3-8\3-9\3-11\4-4\4-9\8--2 18\9-1\9-3\9-6\9-13\10-4\11-1\13-1\14-1\14-6\14- 5/15-2	\\\\\\\\\\\\\\\\\\\\
إدارة وتنظيم التعليم المهني	\13-2\13-أ\8-10\8-11أ\8-4أ\6-14أ\6-2أ\5-14أ6\5-2–2 6ب20-15\3-14\	\\\\\\\\\\\
كلية المبتدئين	\6-7\8-13\11-4\11-5أ18\2-19\4-10\4-11\4-16\4-5–2	\\\\\\\\\\
أسباب إدخال نظام التدريب المهني في كوريا	1\3-22\5-1\13-4\14-4–3	\\\\\
هيكل نظام التدريب المهني في كوريا	\6-ب5\9-5\11-5\2-6\ب8-5\14-5\ب2-5\ب2\3-23\4-19–3 14ب4-8\ب11-8\ب6-13\3-13\أ	\\\\\\\\\\\\\
أهداف نظام التدريب المهني	3\3-4\3-5\3-6\3-7\3-10\3-15\3-17\3-20\3-26\3--3 28\13-13	\\\\\\\\\\\\
أهداف النظام التعليمي الكوري	8–10/2–10/1–10/2–14/1–14/2–4	\\\\\\
التدريب الموجه نحو الطلب	12\3-16\3-27–3	\\\
دور القطاع الخاص والعام في التدريب المهني	13\3-14\13-8–3	\\\
تمويل التدريب المهني	18\5-6\5-7\5-12\6-16\8-16\13-7\13-9\13-10\13--3	\\\\\\\\\\

التصنيف	أرقام البطاقات (رقم الوثيقة–رقم البطاقة)	التكرار
طرق تدريب العمال	19–3	\
التكامل بين التعليم المهني والتدريب المهني	21\3-24\3-25\4-6\5-5\5-13\13-14–3	\\\\\\\
مؤسسات التدريب المهني في كوريا	\13-12ب5–4	\\
الروابط بين المدارس الثانوية المهنية والصناعات ومتطلبات السوق	\12-10\12-16\14-13أ\5-10\8-17\9-9\9-11\10-16–4 11	\\\\\\\\\
تمويل المدارس الثانوية المهنية	15\8-15–4	\\
مشكلات كليات المبتدئين	ب4-17أ17–4\	\\
المعلمون في كليات المبتدئين	20–6	\
الفصل بين التعليم المهني	21\8-3\13-5–4	\\\
نظام 2+1 للتعليم والتدريب المهني (النظام المزدوج)	22\12-2\12-8\12-14\15-9–4	\\\\\
مشكلات نظام التدريب المهني	23–4	\
المعلمون في المدارس المهنية	18\6-19\6-21\15-19–6	\\\\
الشهادات المهنية	22\8-8–6	\\
كلية الفنون التطبيقية (نوع من كليات المبتدئين) برامج تدريب مهني	\14-7أ12\4-4\4-18\11-6\11-2\11-12–4	\\\\\\\
برامج مسارات الربط بين المدارس المهنية والكليات المهنية	3\12-9\12-15–12	\\\
الانتقال من المدرسة إلى العمل	5\12-6\12-11\12-17\15-1–12	\\\\\

رابعًا: إعادة الترميز Re coding

بعد إجراء التصنيف الأولي Coding في الخطوة السابقة، برزت عدة مواضيع بلغ عددها 49 موضوعًا، ثم عمل إعادة تصنيف للمرة الثانية، حيث أعادت الباحثة قراءة الفقرات والجمل وحاولت تصنيفها في مجموعات، مع دمج المواضيع المتشابهة تحت مواضيع رئيسة - استغرق ذلك أسبوعًا - ثم قسمتها إلى مواضيع رئيسة وفرعية، حسب رأي الباحثة، وفيما يلي جدول مفصل للترميز الثاني موزع على أسئلة الدراسة.

جدول رقم (3): إعادة تصنيف السياسة التعليمية في كوريا

التصنيف	رقم البطاقة	التكرار
- نظام التعليم الكوري	--8\5-6\4-5\3-5\24-4\3-4\2-4\1-4\7-2\24-1\13-1\4-1\1 13-15\9-14\2-14\7-10\6-10\5-10\3-10\5-9\6	\\\\\\\\\\\\\\\\\\\\\
-مميزات النظام التعليمي الكوري	1-10-6\4-6\3-6\2ب	\\\\
-أهداف النظام التعليمي الكوري	4-2/14-1/14-2/10-1/10-2/10-8	\\\\\

جدول رقم (4): إعادة تصنيف سياسة التعليم المهني في كوريا

التصنيف	رقم البطاقة	التكرار
مفهوم وأهمية وأهداف التعليم المهني - تعريف التعليم المهني - أهمية وفوائد التعليم المهني - أهداف التعليم المهني	2--2\3-2\15-9\7-9\6-9/1-9\2-8/3-2\4-9\1-8\2-2\1 -9\1-9\18-8\9-4\4-4\11-3\9-3\8-3\11-2\10-2\26-2\4 2-15/5-14\6-14\1-14\1-13\1-11\4-10\13-9\6-9\3	\\\\\\\\\\\\\\\\\\\\\ \\\\\\\\\\\\\\\\\\\\\
وصف النظام - نظام التعليم المهني الكوري - مميزات نظام التعليم المهني الكوري	--4\8-4\14-2\13-2\9-2\8-2\18-1\15-1\21-1\14-1\6 19أ10-6\5-1\17-15\14-15\2-11\7-8\9-6\8-6\1-6\	\\\\\\\\\\\\\\\\\\\\
سياسات تطوير التعليم المهني سياسات تطوير التعليم المهني - صعوبات تواجه التعليم المهني - معوقات تطوير التعليم المهني - التمييز بين خريجي الجامعات وخريجي التعليم المهني	1--9\8-9\12-9\2-9\12-8\6-6\15-2\40-1\39-1\17-1\16 10-10\14-9\12-9\10أ10-15\4-15\11-10\ 1--2\49-1\48-1\47-1\46-1\45-1\44-1\43-1\42-1\41 -8\5-8\21-1\19-1\8-1\10-1\4-12\14-8\11-6\17-2\12 6-15\3-15\9	\\\\\\\\\\\\\\\\\ \\\\\\\\\\\\\\\\\\\\\\

التصنيف	رقم البطاقة	التكرار
-إدارة وتنظيم التعليم المهني – تمويل المدارس المهنية – المعلمون في المدارس المهنية	2–2-5\6أ14-5\أ2-6\أ14-6\أ4-8\أ11-8\10-8\أ-13\2-13\ 6ب19-15\21-6\19-6\18-6\15-8\15-4\20-15\3-14\	\\\\\\\\\\\\\\\\\\

جدول رقم (5): إعادة تصنيف مسارات التعليم المهني

التصنيف	رقم البطاقة	التكرار
– المدارس الثانوية المتخصصة – وصف المدارس المتخصصة	1–40-1\29-1\27-1\25-1\23-1\22أ-12\1-12\3-11\16-2\ -15\23-15\22-15\21-15\15-15\8-14\13-12\12-12\7 40-1\26-1\24ج	\\\\\\\\\\\\\\\\\\\\
– سياسات تنشيط المدارس المتخصصة – الكلية أولاً.. الوظيفة لاحقاً – التدريب الميداني للمدارس المتخصصة	1–30ب30-1\34-1\أ13-14\ب31-1\7-15\5-15\	\\\\\\\\\\\\\\\\\
المدارس الثانوية مايستر – نظام مايستر – استراتيجيات بناء نظام مايستر	1–40-1\38-1\36-1\23-1\33ب40-1\د-14\14-14\15-6\ 37-1\28-15\27-15\26-15\25-15\16-15\17-14\16-14\15	\\\\\\\\\\\\\\\\\
– الانتقال من المدرسة إلى العمل	12–1-15\17-12\11-12\6-12\5	\\\\\
– نظام مزدوج للتعلم في العمل – نظام 2+1 – الشهادات المهنية – نظام تنمية الموارد البشرية – برامج مسارات الربط بين المدارس المهنية والكليات المهنية	1–-1\8-8\22-6\12-14\12-10\61-1\59-1\58-1\57-1\56 -15\14-12\8-12\2-12\22-4\15-12\9-12\3-12\9-11\60 9	\\\\\\\\\\\\\\\\\\\
– مؤسسات التعليم المهني العالي – تزويد خريجي التعليم المهني بالتعليم العالي – التوازن بين التعليم العالي والصناعة	1-1-14\12-1\11-1\7-14\6-11\12-6\18-4\12-4\4-4\3	\\\\\\\\\\

التصنيف	رقم البطاقة	التكرار
-كلية المبتدئين - مشكلات كلية المبتدئين - المعلمون في كلية المبتدئين	2-5-4\16-4\11-4\10-4\19-2\18أ-11\4-11\13-8\7-6\ 17-4\5أ17-4\ب20-6\	\\\\\\\\\\\\
-كلية الفنون التطبيقية	4-12-11\2-11\6-11\18-4\4-4\12أ7-14\	\\\\\\

جدول رقم (6): إعادة تصنيف واقع التدريب المهني في كوريا

التصنيف	رقم البطاقة	التكرار
- أسباب إدخال نظام التدريب المهني في كوريا - أهداف نظام التدريب المهني	3--3\10-3\7-3\6-3\5-3\4-3\3-3\4-14\4-13\1-5\22-3\1 13-13\28-3\26-3\20-3\17-3\15	\\\\\\\\\\\\\\\
-هيكل نظام التدريب المهني - مؤسسات التدريب المهني - عوامل نجاح وسمات نظام التدريب المهني - مشكلات نظام التدريب المهني	3-19-4\23-3\2ب2-5\ب14-5\8-5\ب2-6\11-5\9-5\ب-6\ 14ب4-8\ب11-8\ب6-13\3-13\أ5-4\ب15-13\23-4\12-13\	\\\\\\\\\\\\\\\\
- التكامل بين التعليم المهني والتدريب المهني - الفصل بين التعليم المهني والتدريب المهني	3-5-13\3-8\21-4\14-13\13-5\5-5\6-4\25-3\24-3\21	\\\\\\\\\
-تمويل التدريب المهني - دور القطاع العام والخاص في التدريب المهني - لتدريب الموجه نحو الطلب - طرق تدريب العمال	3--13\10-13\9-13\7-13\16-8\16-6\12-5\7-5\6-5\18 19-3\27-3\16-3\12-3\8-13\14-3\13-3\11	\\\\\\\\\\\\\\\

خامساً: ترميز وتصنيف جميع الوثائق Code All the Text

قامت الباحثة بتصنيف جميع الوثائق التي توصلت إليها، والتي بلغ عددها 14 وثيقة.

سادساً: استخلاص الاستنتاجات Draw Conclusions from the Coded

قامت الباحثة بعد تقسيم المواضيع المتعلقة بكل موضوع بناء على أسئلة الدراسة، إلى مواضيع رئيسة ومواضيع فرعية، سيتم توضيحها في فصل عرض ومناقشة النتائج بشكل مفصل.

جدول رقم (7): يوضح تقسيم التصنيف إلى مواضيع رئيسة وفرعية خاصة بناء على أسئلة الدراسة

أسئلة الدراسة	الموضوع الرئيسي	المواضيع الفرعية
سياسة التعليم المهني في كوريا	أهداف النظام التعليمي الكوري	
	مفهوم وأهمية وأهداف التعليم المهني	تعريف التعليم المهني
		أهمية وفوائد التعليم المهني
		أهداف التعليم المهني
	وصف النظام	نظام التعليم المهني الكوري
		مميزات نظام التعليم المهني الكوري
	سياسات تطوير التعليم المهني	سياسات تطوير التعليم المهني
		الوظيفة أولاً .. الكلية لاحقاً
		صعوبات التعليم المهني
	الوظيفة أولاً .. الكلية لاحقاً	معوقات تطوير التعليم المهني الكوري
	صعوبات تواجه التعليم المهني	التمييز بين خريجي الجامعات وخريجي التعليم المهني
	إدارة وتنظيم التعليم المهني	إدارة وتنظيم التعليم المهني
		المعلمون في المدارس المهنية
		تمويل المدارس الثانوية المهنية
مسارات التعليم المهني	المدارس الثانوية المتخصصة	المدارس الثانوية المتخصصة
		وصف المدارس المتخصصة
		سياسات تنشيط المدارس
		الكلية أولاً .. الوظيفة لاحقاً
		التدريب الميداني للمدارس المتخصصة
	المدارس الثانوية مايستر	المدارس الثانوية مايستر
		نظام مايستر
		استراتيجيات بناء نظام مايستر
	الانتقال من المدرسة إلى العمل	نظام مزدوج للتعلم في العمل
	برامج مسارات الربط بين المدارس الثانوية المهنية والكليات المهنية	
	مؤسسات التعليم المهني العالي	كلية المبتدئين
		كليات الفنون التطبيقية
	أسباب وأهداف إدخال نظام التدريب المهني في كوريا الجنوبية	أسباب إدخال نظام التدريب المهني في كوريا

أسئلة الدراسة	الموضوع الرئيسي	المواضيع الفرعية
	هيكل ونظام التدريب المهني الكوري	أهداف نظام التدريب المهني
		مؤسسات التدريب المهني
		عوامل نجاح وسمات نظام التدريب المهني
	الفصل بين التعليم المهني والتدريب المهني	مشكلات نظام الدريب المهني
	التكامل بين التعليم المهني والتدريب المهني	
	تمويل التدريب المهني	
	دور القطاع العام والخاص في التدريب المهني	
	التدريب الموجه نحو الطلب	

سابعًا: كتابة تقرير البحث ومناقشة النتائج Report the Methods and Findings

قامت الباحثة بمناقشة النتائج في الفصل الخامس.

المصداقية والموثوقية في البحث النوعي:

ينظر البعض إلى الصدق في البحث النوعي على أنه لا يناسب البحوث النوعية، لأنه يعتمد على الإحصاء والاختبارات العقلية، والبحوث النوعية ليست أعمالاً ضعيفة، فهي بحوث تم تأسيسها جيداً، فالبحث النوعي يصدر نتائج لا يمكن التوصل إليها بالطرق الإحصائية أو أي طريقة كمية أخرى بل هو البحث والاهتمام بها بشكل طبيعي في سياقها الطبيعي، لذا فالبحث النوعي لا يحث عن التنبؤ وتعميم النتائج، بل يبحث عن التنوير، والكشف والفهم والاستقراء (العجمي، العنزي، والكندري، 2017)

تم اتباع مجموعة من الخطوات في أسلوب تحليل المحتوى، وهي:

1- اختيار الوثائق، قامت الباحثة بجمع عدد كبير من الوثائق عبر الإنترنت، واستشارت الدكتور المشرف للاتفاق على اختيار الوثائق الخاصة بالدراسة، وجمعت وثائق من:

مواقع دولية مثل: البنك الدولي ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) (Organisation for Economic Co-operation and Development)

مواقع وطنية كورية مثل وزارة التربية الكورية.

معاهد البحث للتعليم والتدريب المهني، مثل: المعهد الكوري لبحوث التعليم والتدريب المهني

Korea Research Institute for Vocational Education and Training (KRIVET)

والمركز الوطني لأبحاث التعليم المهني المحدود

National Centre for Vocational Education Research (NCVER) .

2- صدق الترجمة: ترجَمت جميعَ الوثائق التي جمَعتها عبر برنامج الحاسب الآلي، حيث استخدمت ثلاثة برامج للترجمة: Google Translation, Dict plus, Bing Microsoft Translator وكذلك تم الأستعانة بمترجم خاص للتأكد من بعض الجزئيات والفقرات المهمة في الوثائق.

3- موثوقية التحليل: تم الحرص على موثوقية التحليل، وتم عرض التحليل الأولي على الدكتور المشرف وعمل بعض التعديلات، كذلك قامت الباحثة بقراءة الفقرات والجمل عدة مرات عند القيام بالتحليل، وقامت بمراجعة الموضوعات الرئيسية والفرعية عدة مرات أثناء عملية الترميز.

المبحث الثالث

نتائج الدراسة

سيتم في هذا الفصل عرض تحليل الوثائق بناء على تساؤلات الدراسة:

السؤال الأول: ما واقع السياسة التعليمية في كوريا الجنوبية؟

أولًا: أهداف ومميزات نظام التعليم الكوري:

أشارت الوثيقة رقم (14) إلى التحول الكبير في كوريا من دولة تتلقى المنح الاقتصادية إلى جهة مانحة، وأنه منذ 60 عامًا مضت كانت كوريا واحدة من أفقر دول العالم، وقد أصبحت الآن سادس أكبر مُصدّر في العالم، على الرغم من فقر مواردها الطبيعية، كما أشارت إلى أن استثمار كوريا في الموارد البشرية من خلال التعليم هو سبب هذا التحول، وأن مستقبل كوريا يعتمد على مواردها البشرية، وأشارت الوثيقة رقم (10) إلى دور التعليم في رفع الكفاءة الإنتاجية للمواطنين؛ مما أدى إلى حدوث نمو اقتصادي وسياسي واجتماعي وثقافي في كوريا. في المقابل، أدّت الكفاءة الوطنية المعززة الناتجة عن ذلك إلى نمو في التعليم. وقد أوضحت الوثيقة دور التعليم في النمو الاقتصادي لكوريا من خلال الشكل رقم (3):



المصدر: Ministry of education (2017). Globalization of Korean education: education in Korea

الشكل رقم (3): التعليم والتنمية الاقتصادية

ويتضح من الشكل السابق، أن الإصلاحات التعليمية في كوريا بدأت بإعادة إنشاء نظام التعليم الكوري بالتزامن مع بناء الأسس للنمو الاقتصادي، ومن أهم أسس النمو الاقتصادي: العنصر البشري؛ لذا قاموا بتعميم التعليم الابتدائي ثم المتوسط، ومن ثم التوسع في التعليم العالي مع الحرص على القضاء على الأمية، وبالتالي أصبحت الأيدي العاملة قائمة على المعرفة.

وذكرت الوثيقة رقم (14) أن أهداف سياسة التعليم في كوريا تتمحور حول:

- توفير تعليم عالي الجودة للجميع.
- زيادة الفرص المناسبة لتعزيز أحلام ومواهب كافة الطلاب.
- دعم الطبقة الضعيفة اجتماعيًا التي يجب أن تؤخذ في الاعتبار.
- توفير التعليم العملي مع التركيز على المساواة والقيم العالمية.

ويلاحظ من الأهداف السابقة المساواةُ في التعليم للجميع، وحرصُ النظام التعليمي الكوري على أن يكون التعليم فرصة للحراك الاجتماعي، حيث دعَم الطبقات الضعيفة اجتماعيًا، واهتم بمواهب الطلبة.

وقد أكدت الوثيقة رقم (4) على الأهداف السابقة، حيث أشارت إلى حق الكوريين في الوصول المتكافئ إلى الفرص التعليمية، كما هو مكتوب في قانون التعليم: "لجميع المواطنين الحق في تلقي التعليم وفقًا لقدرتهم. يجب أن يتلقى الجميع على الأقل التعليم الابتدائي والتعليم الذي ينص عليه القانون. التعليم الإلزامي مكفول وفقًا للقانون. الدولة مسؤولة عن تعزيز التعليم مدى الحياة. والأمور الأساسية المتعلقة بإدارة نظم التعليم المدرسي والتعليم مدى الحياة، وتمويل المدارس، ووضع المعلمين منصوص عليها في القانون".

وقد نوَّهت الوثيقة رقم (4) إلى أنه: على المستوى العالمي، يعد النظام التعليمي الكوري أحد أكثر الأنظمة نجاحًا من حيث توفير المؤهلات، والاحتفاظ بالمدارس، والمشاركة في التعليم العالي والتعليم الإضافي.

وقد ذكرت الوثيقة رقم (6) مصطلح "معجزة التعليم"، الذي يشير إلى الارتفاع الحاد في التحصيل العلمي الذي انتقل من مستوى منخفض جدًا إلى مستويات تتجاوز مستويات العديد من دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD، حيث أصبحت كوريا تحوز على أعلى معدل لإكمال التعليم الثانوي من سن 25 إلى 34، وثالث أعلى معدل للتعليم العالي.

ثانيًا: شكل نظام التعليم الكوري الجنوبي:

وضحت الوثيقة رقم (10) نظام التعليم الكوري، حيث بيَّنت أنه يقدم ويشرف ويراقب نظام التعليم في كوريا ثلاث جهات:

1. الحكومة ممثلة بوزارة التربية والتعليم، ومكتب التعليم بالعاصمة والمقاطعات، ومكتب دعم التعليم المحلي.

2. المؤسسات التعليمية، والتي تضم الكليات الحكومية والخاصة، الكليات المتوسطة العامة والخاصة public & private junior college، المدارس الثانوية العامة والخاصة، مرافق التعليم مدى الحياة، دور الحضانة العامة والخاصة، المدارس الابتدائية العامة والخاصة، المعاهد الخاصة.

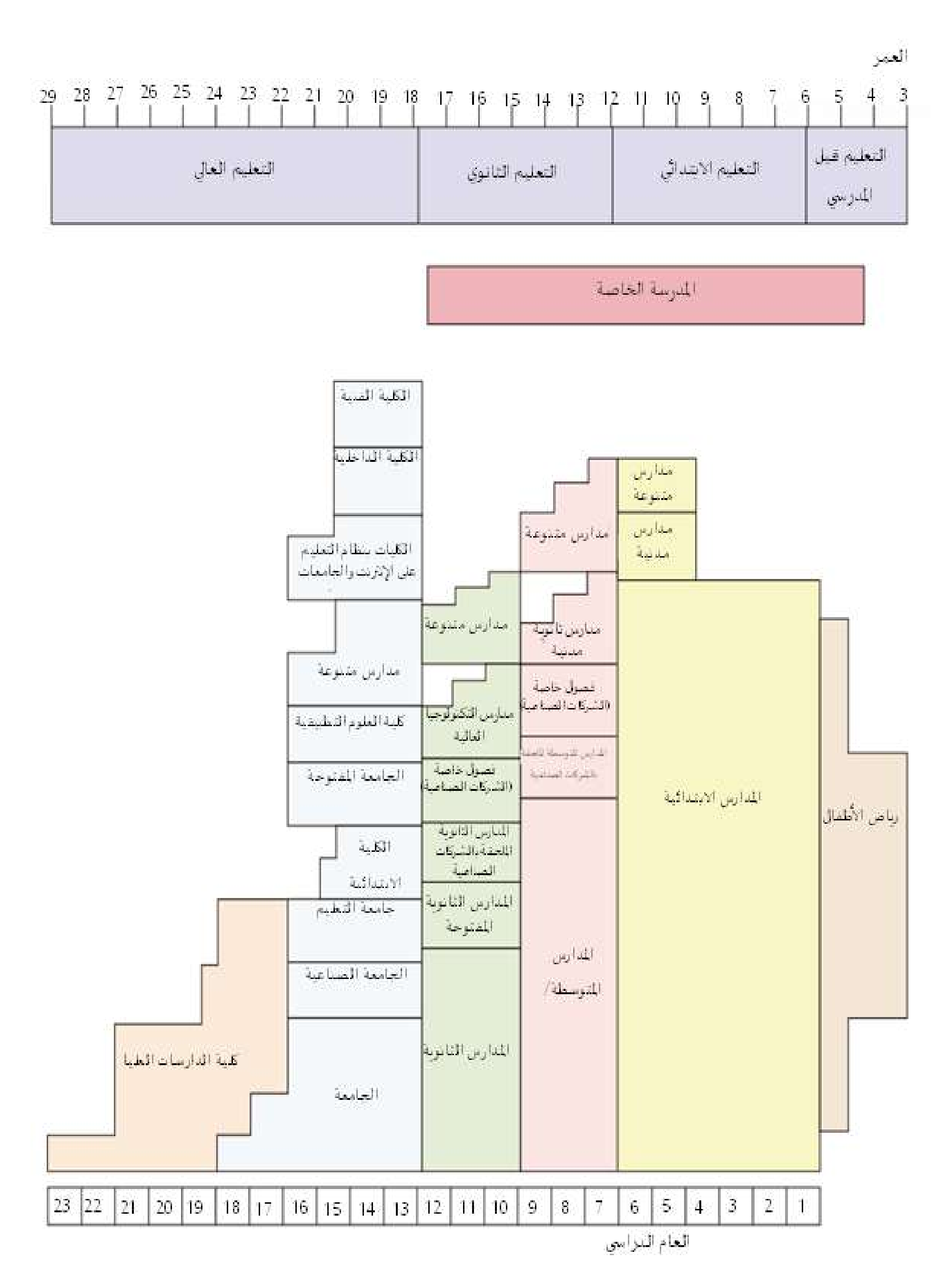
3. المعاهد البحثية وهي:

- المعهد الكوري لتطوير التعليم.
- خدمات التعليم والبحث العلمي في كوريا.
- المعهد الكوري للمناهج والتقييم.
- المعهد الكوري لبحوث التعليم والتدريب المهني.
- المعهد الوطني للتعليم مدى الحياة.
- المعهد القومي لسياسة الشباب.
- المعهد الوطني للتعليم الدولي.

كما وضحت الوثيقتان رقم (10) و(14) شكل نظام التعليم الكوري كما في الشكل رقم (4).

وقد أشارت الوثيقة رقم (4) إلى أن التعليم الرسمي الكوري يبدأ برياض الأطفال في سن الخامسة، ومع ذلك لا يبدأ التعليم الإلزامي في كوريا حتى يدخل الطفل المدرسة الابتدائية في سن السابعة، حيث يبدأ التعليم الإلزامي بست سنوات من التعليم الابتدائي، ثم 3 سنوات من التعليم المتوسط، ثم 3 سنوات من التعليم الثانوي.

ونوهت الوثائق رقم (4) و(5) و(6) و(7) و(10) إلى إلزامية التعليم في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة إلى سن 15 عامًا، ونوهت الوثيقة رقم (1) إلى أن السنوات التسع الأولى من التعليم الإلزامي تركز على تدريس المعرفة الأساسية والمناهج الدراسية، وقد ذكرت الوثيقة رقم (1) و(4) و(7) و(8) و(9) أن السلم التعليمي في كوريا الجنوبية يتكون من (6: 3: 3: 4)، أي 6 سنوات في المدرسة الابتدائية، و3 سنوات في المدرسة المتوسطة، و3 سنوات في المدرسة الثانوية، و4 سنوات في الكلية/ الجامعة.



المصدر: Ministry of education (2017). Globalization of Korean education: education in Korea

الشكل رقم (4): نظام التعليم الكوري

وذكرت الوثيقتان رقم (1) و(6) أنه بموجب نظام المدارس الكورية، ينقسم التعليم إلى المهني والعام على مستوى المدارس الثانوية، حيث يمكن لخريجي المدارس المتوسطة اختيار الذهاب إلى المدارس الثانوية العامة أو المدارس الثانوية المهنية، وأشارتا إلى أن المدارس الثانوية العامة تجعل الطلاب على استعداد للتقدم إلى مؤسسات التعليم العالي مثل الجامعة، بينما تقوم المدارس الثانوية المهنية بتدريب الطلاب للانضمام إلى سوق العمل بعد التخرج.

ونوهت الوثيقة رقم (5) إلى أنه في المرحلة الثانوية، يتم تقديم التعليم العام في المدارس الثانوية العامة والمدارس الثانوية ذات الأغراض الخاصة التي تقوم بتدريس دورات خاصة، مثل: اللغات الأجنبية، والفنون، والرياضيات، والعلوم. وتتضمن مدارس التعليم المهني : مدارس المايستر الثانوية Meister High School (MHS) والمدارس الثانوية المتخصصة.

وأشارت الوثيقة رقم (1) إلى الوضع الحالي للمدارس في كوريا من خلال الجدول رقم (8).

جدول رقم (8): الوضع الحالي للمدارس في كوريا (إبريل 2013)

مستوى المدرسة	مدرسة	صف دراسي	طالب	معلم
مدرسة ابتدائية	5913	119896	2784000	181585
المدرسة المتوسطة	3173	56843	1804189	112690
المدرسة الثانوية (المجموع)	2322	59405	1893303	133414
مدرسة مايستر الثانوية (MHS)	34	782	15728	2082
مدرسة ثانوية متخصصة	470	11473	317445	26328
المدرسة الثانوية الشاملة	109	2200	64084	4914
المدرسة الثانوية الخاصة المتمتعة بالحكم الذاتي	165	4758	149760	10508
ثانوية أخرى	250	382	47704	8871
مجموع	11658	236526	6529196	436560

وقد نوهت الوثيقة رقم (6) إلى أن اختيار الطلاب لأنواع مختلفة من المدارس الثانوية يتم وفقًا لأدائهم الأكاديمي في المدارس المتوسطة، ونتائج امتحان القبول الذي تديره المدرسة أو وفقًا لكليهما.

السؤال الثاني: ما طبيعة سياسة التعليم المهني في كوريا الجنوبية؟

أولًا: مفهوم وأهمية وأهداف التعليم المهني:

مفهوم التعليم المهني: تنوعت مفاهيم التعليم المهني كما وردت في الوثائق التي تم تحليلها وكما هو موضح في الجدول (9).

الجدول رقم (9): يوضح تنوع مفاهيم التعليم المهني كما وردت في الوثائق التي تم تحليلها

الوثيقة	المفهـــــوم
2	- التعليم المهني: هو تعليم يجري طوال حياة الفرد في المدرسة وفي مكان العمل وفي المجتمع؛ مما يمكن الفرد من استكشاف عالم العمل واختيار المهنة بناءً على أهليته ومصالحه، وكذلك ذاته وخصائصه المادية وقِيمه، وتطوير واكتساب المعارف والمهارات والمواقف التي تتطلبها المهنة المختارة. وفي حالة الأفراد العاملين، الحفاظ على وظيفة الفرد، أو الانتقال إلى وظيفة أفضل. - التعليم المهني: هو التعليم بجميع أشكاله وأنواعه؛ مما يشجع على تغيير السلوك الإنساني المرتبط بالعمل. وذكرت الوثيقة أن التعليم والتدريب المهني لتمكين الطلاب والعمال من اكتساب أو تعزيز المعارف والمهارات والمواقف الضرورية للعثور على عمل، أو القيام بنجاح بالمهام في مكان العمل.
8	- التعليم والتدريب المهني: مجموعة من خبرات التعلم ذات الصلة بعالم العمل، والتي قد تحدث في مجموعة متنوعة من سياقات التعلم، بما في ذلك المؤسسات التعليمية ومكان العمل. ويشمل التعلُّم المُصمَّم لتطوير المهارات اللازمة لممارسة مهنٍ معينة، وكذلك التعليم المصمم للتحضير للدخول أو العودة إلى عالم العمل بشكل عام.
9	- التعليم المهني: اكتساب الطالب المهارات والفنيات التي يحتاج إلى تطبيقها في سوق العمل في المستقبل. بينما عرَّفت التعليم والتدريب المهني على أنه يتم إجراؤهما للطلاب والعمال من أجل اكتساب وتحسين المعارف والمهارات والمواقف الضرورية للعمل أو أداء واجباتهما، وبالتالي فرّقت بين التعليم المهني والتدريب المهني اعتمادًا على المتلقي طالبًا كان أو عاملًا.

وجاء في الوثيقة رقم (2)، أن التعليم المهني هو تعليم يجري طوال حياة الفرد في المدرسة وفي مكان العمل وفي المجتمع؛ مما يمكن الفرد من استكشاف عالم العمل واختيار المهنة بناء على أهليته ومصالحه، وكذلك ذاته وخصائصه المادية وقيمه، وتطوير واكتساب المعارف والمهارات والمواقف التي تتطلبها المهنة المختارة. وفي حالة الأفراد العاملين، الحفاظ على وظيفة الفرد، أو الانتقال إلى وظيفة أفضل.

كذلك جاء في الوثيقة رقم(2)، أن التعليم المهني هو التعليم بجميع أشكاله وأنواعه؛ مما يشجع على تغيير السلوك الإنساني المرتبط بالعمل. وذكرت الوثيقة أن التعليم والتدريب المهني لتمكين الطلاب والعمال من اكتساب أو تعزيز المعارف والمهارات والمواقف الضرورية للعثور على عمل، أو القيام بنجاح بالمهام في مكان العمل.

بينما الوثيقة رقم (8) جمعت بين التعليم المهني والتدريب المهني من حيث المفهوم، حيث عرّفت التعليم والتدريب المهني على أنه: مجموعة من خبرات التعلم ذات الصلة بعالم العمل، والتي قد تحدث في مجموعة متنوعة من سياقات التعلم، بما في ذلك المؤسسات التعليمية ومكان العمل. ويشمل التعلّم المصمم لتطوير المهارات اللازمة لممارسة مهن معينة، وكذلك التعليم المصمم للتحضير للدخول أو العودة إلى عالم العمل بشكل عام.

وجاء في الوثيقة رقم (9) مفهوم التعليم المهني على أنه: اكتساب الطالب المهارات والفنيات التي يحتاج إلى تطبيقها في سوق العمل في المستقبل، بينما عرّفت التعليم والتدريب المهني على أنه يتم إجراؤهما للطلاب والعمال من أجل اكتساب وتحسين المعارف والمهارات والمواقف الضرورية للعمل أو أداء واجباتهما، وبالتالي فرّقت بين التعليم المهني والتدريب المهني اعتماداً على المتلقي طالبًا كان أو عاملًا.

وقد جمعت الوثائق بين مفهومي التعليم المهني والتدريب المهني، إلا أنه يمكن التفريق بينهما من حيث: مكان التدريب أو التعلم (المؤسسات التعليمية أو مكان العمل)، والمتلقي طالبًا كان أو عاملًا، والهدف من التعليم والتدريب؛ اكتساب مهارات جديدة للحصول على عمل، أو تطوير مهارات مهنة معينة.

أهداف التعليم المهني:

أظهر تحليل الوثائق عدداً من أهداف التعليم المهني في كوريا الجنوبية، وهي موضحة في الجدول (10).

جدول رقم (10): يوضح أهداف التعليم المهني في كوريا الجنوبية

الوثيقة	الأهـــــداف
2	- تنمية المهارات العملية اللازمة في الحياة الفعلية. - تدريب القوى العاملة الماهرة التي ستعمل على تحديث الأمة من خلال التصنيع. - رفع مجموعة من القوى العاملة الماهرة للتنمية الصناعية.
4	- إنشاء المدارس المهنية كجزء من خطة لبناء دولة صناعية قوية. - سد النقص في اليد العاملة.
8	- التغلب على النقص في العمال والفنيين المهرة اللازمين للتنمية الاقتصادية والتكنولوجية.
9	- تأمين الفنيين اللازمين للتنمية الاقتصادية، وتوفير الأيدي العاملة الماهرة.
11	- توفير رأس المال البشري الماهر اللازم للتنمية الاقتصادية السريعة في الوقت والمكان المناسب.
14	- تشجيع الفنيين المهرة الضروريين للتنمية الصناعية للمساهمة في النمو الاقتصادي في كوريا.

يتبين من الجدول أنه تم إنشاء المدارس المهنية الكورية لأول مرة بهدف تنمية القوى العاملة الماهرة اللازمة للتنمية الاقتصادية، وأشارت الوثائق إلى الهدف الأساسي للتعليم المهني هو رفع القوى العاملة الماهرة للتنمية الصناعية، كما جاء في الوثيقة رقم (2) و(9)، ونوّهت الوثيقة رقم (9) إلى التحول في الاقتصاد الكوري من القطاع الزراعي إلى الصناعات التحويلية والخدماتية، وبالتالي تزايد الطلب على القوى العاملة؛ مما ساهم في تطور التعليم المهني.

وذكرت الوثيقة رغم (11) أن نظام التعليم والتدريب المهني في كوريا يهدف لتوفير رأس المال البشري الماهر اللازم للتنمية الاقتصادية السريعة في الوقت والمكان المناسبين. كما أشارت الوثيقة 4 إلى أن إنشاء المدارس الثانوية المهنية - بشكل استراتيجي - من قبل الحكومة جزء من خطة لبناء دولة صناعية قوية، حيث ساهم خريجو المدارس الثانوية في سد نقص اليد العاملة.

وذكرت الوثيقة رقم (8) أن السبب الرئيس في إصلاحات التعليم والتدريب المهني هو انخفاض مستوى تأهيل العمالة في مجال التصنيع، وبسبب زيادة الحاجة إلى مزيد من العمال المؤهلين، حيث إن توافر العمال والفنيين المهرة يساهم في التنمية الاقتصادية والتكنولوجية المستدامة لكوريا، بينما أشارت الوثيقة رقم (14) إلى أن ارتفاع عدد المدارس الثانوية المهنية هو لتشجيع الفنيين المهرة الضروريين للتنمية الصناعية الكثيفة العمالة، وأن الصناعات التحويلية الموجهة للتصدير أدت إلى نمو الاقتصاد الوطني، ومن ثم تم توفير التعليم المهني لتلبية مطالب الصناعات.

أهمية وإسهامات التعليم المهني:

برزت أهمية التعليم المهني وإسهاماته في كوريا من خلال تحليل الوثائق كما هو موضح في الجدول (11).

جدول رقم (11): يوضح أهمية التعليم المهني وإسهاماته في كوريا من خلال تحليل الوثائق

الوثيقة	الأهمية والإسهامات
2	- التعليم المهني يعزز الديمقراطية والمسؤولية الوطنية في الأفراد، ويسهم في تطوير أخلاقيات العمل الخاصة بهم، والقدرة المهنية، وكذلك رفع إمكانات العاملين. - التعليم المهني يدعم اتخاذ القرارات الحكيمة حول حياة الفرد، وبالتالي يشجع على تنمية الفرد الذاتية. بالنسبة للأمة والمجتمع، فإنه يزيد الطلب على القوى العاملة، وبالتالي يسهم في تنميتها وتقدمها.

الوثيقة	الأهمية والإسهامات
3	- رأس المال البشري الذي وفَّره التعليم المهني كان الدافع وراء النمو الاقتصادي لكوريا. - زيادة إنتاجية العمل في الصناعة التحويلية الكورية ساهم في نمو كوريا.
8	- التعليم المهني أصبح عاملًا رئيسًا في التنمية الاقتصادية لكوريا.
9	- تحقيق النمو الاقتصادي السريع على الرغم من قله الموارد الطبيعية ورأس المال، كان بسبب العنصر البشري. - توفير القوى العاملة الصناعية. - رفع القدرة الصناعية والتكنولوجية للاقتصاد الكوري.
15	- المساهمة في زراعة وتوريد الموارد البشرية، وتلبية الطلب الصناعي. - القوة الدافعة الرئيسة للتنمية الاقتصادية في كوريا.

جاء في الوثيقة رقم (2)، أن للتعليم المهني أهمية وإسهامات على صعيد الفرد والمجتمع، حيث يمكن للتعليم المهني أن يخدم أغراضًا متنوعة لأصحاب المصلحة المختلفين، حيث إن التعليم المهني يعزز الديمقراطية والمسؤولية الوطنية في الأفراد من خلال تطوير أخلاقيات العمل الخاصة بهم، والقدرة المهنية، وكذلك رفع إمكانات العاملين.

أما بالنسبة للفرد، فإن التعليم المهني يدعم اتخاذ القرارات الحكيمة حول حياة الفرد، وبالتالي يشجع على تنمية الفرد الذاتية. بالنسبة للأمة والمجتمع، فإنه يزيد الطلب على القوى العاملة، وبالتالي يسهم في تنميتها وتقدمها.

وجاء في الوثيقتين رقم (3) و(7)، أن سياسات التعليم والتدريب المهني التي تقودها الحكومة ساهمت في تنمية الموارد البشرية، وتلبية الطلب الصناعي في مرحلة التنمية الاقتصادية، وكانت القوة الدافعة الرئيسة للتنمية الاقتصادية في كوريا، حيث إنها وفرت القوة العاملة والوفيرة والمؤهلة لنمو كوريا السريع، ويطلق عليها "معجزة من صنع الإنسان" . كذلك أشارتا إلى مساهمة التعليم والتدريب المهني في تجميع رأس المال البشري الذي أدّى إلى النمو الاقتصادي، وبالتالي كان له أثره في معالجة الفقر.

وقد أشارت الوثيقتان رقم (8) و(9) إلى إسهامات التعليم المهني الكوري الكبيرة في النمو الاقتصادي الوطني الكوري أكثر من أي قطاعات تعليمية أخرى، ونوهت الوثيقة رقم (9) إلى أن هذه الإسهامات وهذا النمو تحققا على الرغم من قلة مواردها الطبيعية ورأس المال، وذلك بسبب استثمار كوريا الناجح في رأس المال البشري، من حيث توفير القوى العاملة في مجال الصناعة التي وفرتها المدارس الثانوية المهنية الكورية. كذلك أشارتا إلى أنه خلال فترة التصنيع وفَّرت المدارس الثانوية المهنية الأيدي العاملة أكثر من

أي مؤسسة تعليمية أخرى. كما أشارت الوثيقتان إلى ازدياد عدد خريجي التعليم المهني بشكل مستمر، وازدياد حصة التوظيف لدى خريجي التعليم المهني خلال فترة الثمانينيات من القرن العشرين. وقد ساهم الإمداد المستمر بالقوى العاملة الصناعية إلى حدٍّ كبير في رفع القدرة الصناعية والتكنولوجية للاقتصاد الكوري، فقد عملت سياسة القوى العاملة، بما في ذلك التعليم المهني، من أجل تشكيل السياسة الصناعية الكورية.

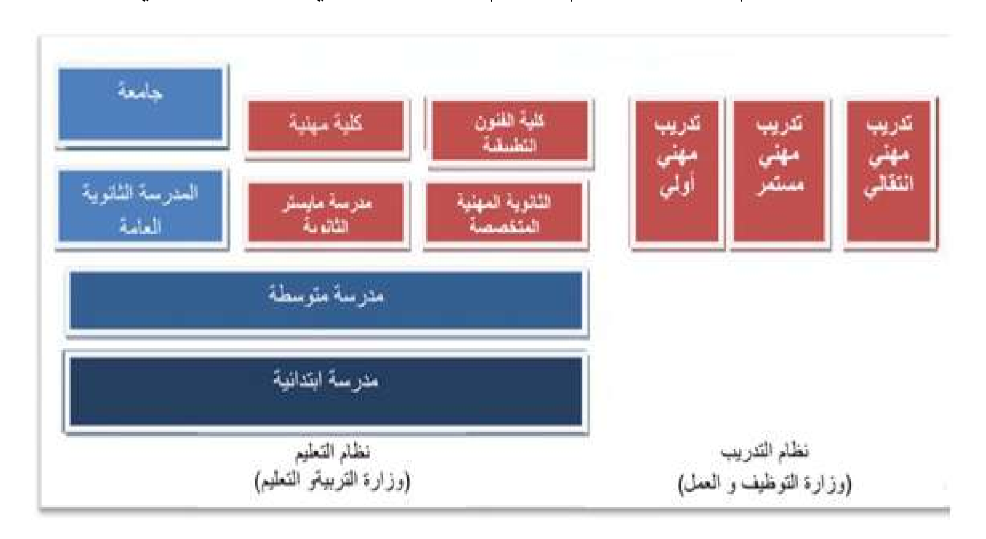
ثانيًا: وصف النظام:

نظام التعليم المهني الكوري:

تشير الوثيقة رقم (4) إلى أن المدارس الثانوية المهنية في كوريا تحتل موقعًا فريدًا كمؤسسات للتعليم المهني؛ حيث يحصل الطلاب المسجلون على التعليم والتدريب المهني، ويحصلون على الشهادات الثانوية الرسمية عند التخرج، ونوهت إلى أنه تم إنشاء المدارس المهنية بشكل استراتيجي، وتم تمويلها من قبل الحكومة كجزء من خطة بناء دولة صناعية قوية. وقد لعب خريجو المدارس الثانوية المهنية دورًا مهمًا في سد النقص في الأيدي العاملة.

وبينت الوثيقة رقم (6) أنه تم توفير التعليم والتدريب المهني بشكل أساسي في المدرسة؛ مما يعني أن المدرسة مسؤولة عن التعليم المهني النظري والتدريب العملي.

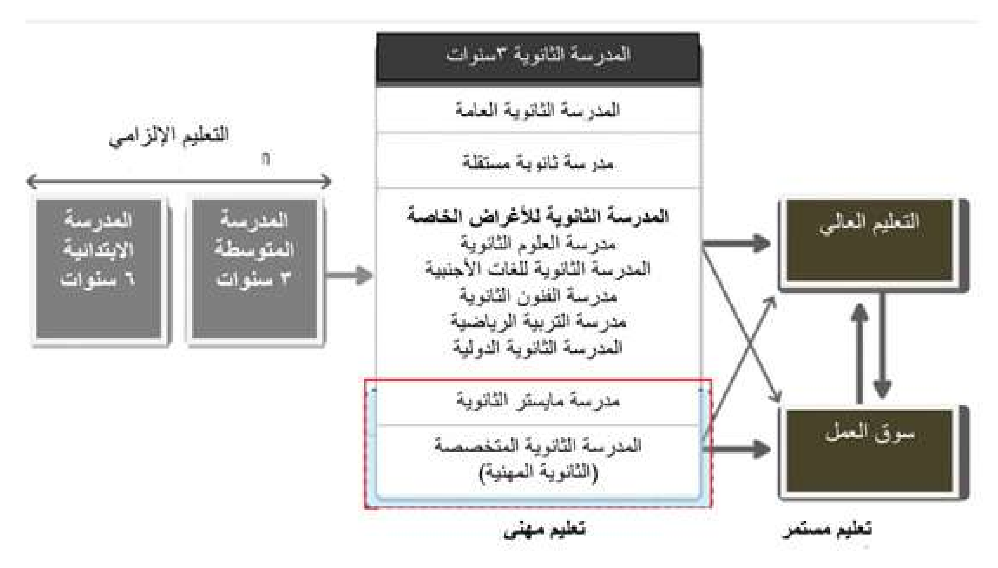
وبينت الوثيقة رقم (1) شكل نظام التعليم والتدريب المهني الكوري كالتالي:



المصدر: (Ji-Yeon,2014)

الشكل رقم (5): نظام التعليم والتدريب المهني الكوري

وبينت الوثيقة رقم (7) شكل نظام التعليم المهني وعدد السنوات لكل مرحلة كالتالي:



المصدر: (Park,2014)

الشكل رقم (6): نظام التعليم المهني

وقد أشارت الوثيقتان رقم (1) و(2) إلى أن هناك 3 أنواع من المدارس الثانوية المهنية، وهي: المدارس الثانوية المتخصصة، والمدارس الثانوية مايستر (MHS)، والمدارس الثانوية الشاملة، وهي مدرسة ثانوية تقدم كلًّا من دورة التعليم العام ودورة التعليم المهني، إلا أن الوثيقة 7 بينت أنه في الوقت الحالي هناك نوعان من المدارس الثانوية يركزان على التعليم المهني، وهما: المدارس الثانوية المهنية المتخصصة، والمدارس الثانوية ذات الأغراض الخاصة المُصمّمة لتلبية الطلب الصناعي (المدارس الثانوية مايستر (MHS))

وأشارت الوثيقة رقم (8) إلى أن الفصل بين المسار العام والتعليم المهني يبدأ في الصف العاشر، وهو العام الأول في المدرسة الثانوية، كما هو مبين بالشكل، وأشارت إلى أن الذين يلتحقون بالمدارس المهنية هم أولئك الذين أنهوا 9 سنوات من التعليم الابتدائي والإعدادي، أو حصلوا على دبلوم، وهو ما يعادل التخرج من المدرسة الثانوية. وتدوم مدة برامج التعليم المهني في المرحلة الثانوية 3 سنوات، وفي التعليم العالي تدوم عامين.

مميزات نظام التعليم والتدريب المهني الكوري.

ذكرت الوثيقة رقم (1) أن المميزات الرئيسة لنظام التعليم والتدريب المهني الكوري ما يلي:

- يعتبر التعليم أولوية قصوى في النظام الكوري.
- التعليم والتدريب المهني غير متكاملين.
- معظم أنظمة التدريب تقودها الحكومة.
- تلتزم الحكومة بتقوية التعليم والتدريب المهني.
- لا يتم توفير التدريب بشكل منهجي في مكان العمل بموجب نظام التعليم والتدريب المهني.
- عدم وجود معايير للتحكم في جودة التدريب في مكان العمل.

ونوهت الوثيقة إلى وجود العديد من سياسات التعليم والتطوير المهني في كوريا سعيًا لتحويل كوريا من مجتمع يركز على الخلفية الأكاديمية إلى مجتمع يركز على الكفاءة، مثل: المدرسة الثانوية مايستر (MHS)، و"التوظيف أولًا. . الكلية لاحقًا"، ومن المزايا الرئيسة لهذه النماذج:

- منهج مستقل يستجيب للطلب الصناعي.
- إنشاء روابط العمل المدرسي.
- توافر فرص عمل لخريجي المدارس المهنية في القطاعات والصناعات والشركات الكبيرة؛ حيث إن توظيف خريجي المدارس الثانوية المهنية قد تحسّن من الناحية الكمية والنوعية.

وأشارت الوثيقة رقم (6) إلى أن نظام التعليم والتدريب المهني حقق تطورات هائلة في وقت قصير جدًا، وذكرت الوثيقة نقاط القوة في نظام التعليم والتدريب المهني الكوري، وهي:

- مستوى التحصيل العلمي بين الشباب مرتفع للغاية، حيث إن 97٪ من الشباب أكملوا التعليم الثانوي والعالي.
- التعليم يحظى بتقدير كبير من قبل جميع أجزاء المجتمع الكوري.
- أداء الأطفال في سن 15 عامًا جيد في الحساب ومحو الأمية والعلوم.
- تلتزم الحكومة بزيادة مشاركة أصحاب العمل في وضع سياسات التعليم والتدريب المهني وتنفيذها.
- قطاع التعليم والتدريب المهني العالي متطور.

ثالثًا: سياسات تطوير التعليم المهني:

أشارت الوثيقة رقم (9) إلى جهود كوريا لتعزيز التعليم المهني، حيث نفذت استراتيجيات لتعزيز التعليم المهني، وكان تنفيذ التخصص في المدارس الثانوية الفنية منذ عام 1973 جزءًا من هذه الاستراتيجيات، حيث كانت هذه المبادرة تمثل الشراكة الوثيقة بين السياسة الصناعية وسياسة القوى العاملة، حيث عملت الحكومة على تعزيز التعاون بين الصناعة والمدرسة من خلال إصلاح المناهج الدراسية مع الإصلاح الهيكلي، وكذلك واصلت الحكومة بذل الجهود لتحسين ظروف المدارس؛ لحث الطلاب المتفوقين على الالتحاق بالثانوية المهنية، وتقديم دعم من المنح الدراسية.

وفي الثمانينيات من القرن الماضي، تم إعادة تنظيم نظام التعليم المهني، حيث قامت وزارة التعليم بتغيير اتجاه التعليم من الاستجابة للطلب الصناعي القصير الأجل، إلى زيادة قدرة العامل على التكيّف مع التغيرات التكنولوجية على المدى الطويل، أي بدلًا من التعليم الفني للوظائف بعد التخرج، تم تطوير المناهج التعليمية وتعزيزها لتحسين قدرتها على التعلم مدى الحياة.

كذلك ذكرت الوثيقة رقم (9) أن هناك 3 استراتيجيات وطنية تدعم التعليم المهني للعب دور محوري في توفير القوى العاملة خلال فترة التصنيع:

الاستراتيجية الأولى كانت استراتيجية التخطيط المركزية، والاستراتيجية الثانية استراتيجية التعاون في مجال التعليم والصناعة، والاستراتيجية الثالثة استراتيجية مالية فعالة.

- **استراتيجية التخطيط المركزية**: تم تطبيق التعليم المهني في كوريا كجزء هام من استراتيجية التنمية الاقتصادية الوطنية، وتم وضع وتنفيذ خطط وسياسات تنمية القوى العاملة المتعلقة بالتعليم والتدريب، بالإضافة إلى خطة التنمية الاقتصادية الخمسية.

- **استراتيجية للتعاون بين الصناعة والتعليم**: من المهم التعاون بين التعليم والصناعة لنجاح التعليم المهني، حيث يمكن الحصول على تغذية راجعة من القطاع التعليمي لتزويد القوى العاملة المنتجة، حيث أنشأت الحكومة المجلس المركزي للتعليم الصناعي داخل وزارة التعليم. كذلك قامت الحكومة بتنظيم المدارس المهنية لتعمل على الأقل بنسبة 30٪ على الموضوعات المتخصصة، وأنشأت المدارس الشاملة لتشغيل برنامج ثنائي المسار داخلها، حيث أُعِدّ أحد المسارين للوظائف، والآخر للتعليم الجامعي.

- **الاستراتيجية المالية الفعالة**: استثمرت كوريا في التعليم، وتحولت أولويات الاستثمار الكورية من المدارس الابتدائية والمتوسطة والمدارس الثانوية المهنية والمدارس الثانوية العامة

إلى الجامعات إلى جانب التنمية الاقتصادية. وفي عملية زيادة الاستثمار في التعليم، كانت هناك فترة تم تعيين التعليم المهني كأولوية قصوى بين التعليم الثانوي والعالي، حيث تم رفع ميزانيات المدارس الثانوية المهنية إلى نفس مستوى التعليم العالي تقريبًا.

ذكرت الوثيقة رقم (1) السياسات الداعمة للتعليم المهني في كوريا:

جدول رقم (12): السياسات الداعمة للتعليم المهني في كوريا على المستوى المتوسط (منذ 2008)

- تعزيز الدعم للمدرسة الثانوية المتخصصة في عام 2010، خططت الحكومة لإصلاح 691 مدرسة ثانوية مهنية حالية إلى 50 مدرسة MHSs، و350 مدرسة ثانوية متخصصة.
- منذ عام 2012، أصبحت الرسوم الدراسية للمدارس الثانوية المتخصصة مجانية.
- تعزيز MHS
- MHS هي مدرسة ثانوية لأغراض خاصة في التعليم المهني. تهدف السياسة إلى إنشاء 50 مدرسة MHSs في كوريا حتى عام 2015.
- في عام 2013، تم إنشاء 34 مدرسة .MHSs
- إنشاء نظام "التوظيف أولًا.. الكلية لاحقًا"
- إنه نظام دعم التوظيف للطلاب المتخصصين وMHS. بعد التخرج، يمكن لخريجي هذه المدارس الحصول على وظيفة أولًا وتطوير حياتهم المهنية، وإذا كانوا يرغبون في إكمال دورة تدريبية رئيسة، فيمكنهم إكمال الدورة التدريبية مع الاحتفاظ بعملهم.
- الإعفاء من امتحان القبول في الكلية لدعم الموظف المتخصص من خريجي المدارس الثانوية.
- تشجيع توظيف خريجي المدارس الثانوية على المستوى الوطني
- تم ترتيب السياسات بين المؤسسة العامة، والحكومة المحلية، والمؤسسات العامة، والشركة الكبرى، ووزارة الصحة والسلامة، ومدرسة ثانوية متخصصة تقودها وزارة التعليم.

كذلك ذكرت الوثيقة رقم (1) أنه تم تنفيذ سياسات لإعادة تنشيط التعليم المهني، بعد الإعلان عن خطة تشجيع توظيف خريجي المدارس الثانوية، وقد جاء في الإعلان:

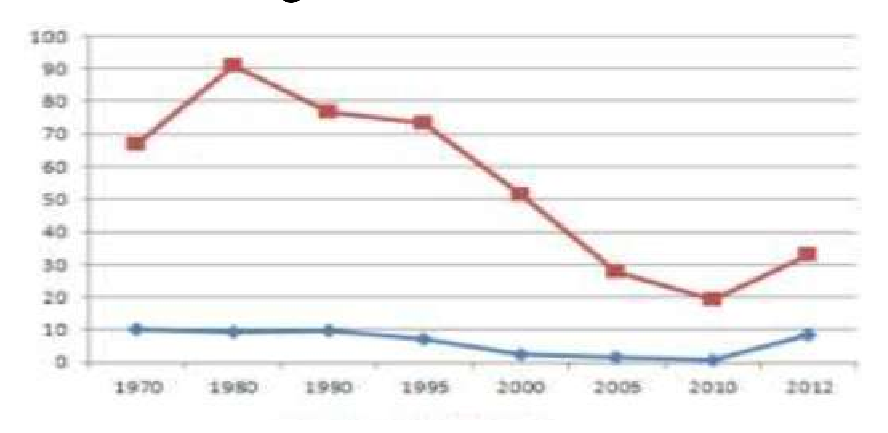
- تشجيع الشركات المحلية على توظيف خريجي المدارس الثانوية.
- جعل الوظائف مناسبة لخريجي المدارس الثانوية في المؤسسات العامة.
- لاكتشاف الحالات الناجحة للشركات التي استأجرت خريجي المدارس الثانوية، ولتعزيز العلاقات العامة لنشر القضايا بين أرباب العمل.

بالإضافة إلى ذلك، شجّعت الكليات المهنية على المشاركة بحماس لتوفير فرص دراسية رئيسة تتصل بالعمل الحالي، أو مصالح موظفي الدراسات العليا في المدارس الثانوية، في إطار نظام التعليم الصناعي بتكليف. تشمل هذه الطلبات:

- توفير منهج مرن، مثل: الفصل الدراسي الليلي، وعطلة نهاية الأسبوع، والصف المزدوج في عطلة نهاية الأسبوع.

- توفير فصول على الإنترنت.

يظهر الشكل رقم (7) التقدم الإيجابي الذي حققته سياسات التعليم المهني في توظيف خريجي المدارس المهنية، والذي يعتبر نتيجة لمساعي تحويل كوريا من مجتمع يركز على الخلفية الأكاديمية والشهادات العلمية إلى مجتمع يركز على الكفاءة.



الشكل رقم (7) التغيرات في معدل توظيف خريجي المدارس الثانوية (1970-2012)

كذلك أشارت الوثيقة رقم (8) إلى خطة إصلاح لنظام التعليم المهني في عام 2004، حيث تقترح هذه الخطة زيادة عدد المدارس الثانوية الخاصة بشكل كبير، وتعزيز التعليم المهني الأساسي، والتدريب داخل المدارس الثانوية المهنية العامة، وتحسين جودة التدريب الميداني العملي، وتنشيط المؤسسات المدرسية، ودعم برامج بدء الأعمال التجارية لطلاب المدارس الثانوية المهنية.

كذلك أشارت الوثيقة رقم (6) إلى الجهود المبذولة لجعل المدارس الثانوية المهنية أكثر جاذبية. ولتشجيع الطلاب على التسجيل في التعليم والتدريب المهني، غيَّرت الحكومة اسم المدارس الثانوية المهنية من " vocational high school"إلى " professional high school"، وكذلك سهّلت دخول خريجي المدارس الثانوية المهنية إلى الكليات والجامعات.

رابعًا: الصعوبات التي تواجه التعليم المهني:

كشف تحليل الوثائق عن مجموعة من التحديات والصعوبات التي تواجه التعليم المهني على الرغم من الجهود المبذولة لتطويره، ومن أبرزها التمييز بين خريجي الجامعات وخريجي التعليم المهني، فقد أشارت الوثيقة رقم (1) إلى أن سوق العمل في كوريا

يعتبر الخلفية الأكاديمية للباحثين عن عمل أهم من كفاءتهم، وإلى أن هذه النظرة الاجتماعية قد تحُول دون تطوير التعليم المهني. كذلك يحصل الأشخاص ذوو التعليم العالي على دخل أعلى، حيث إن الأجر الشهري لخريجي المدارس الثانوية أقل من خريجي الجامعات بحوالي (1000000) ون كوري، أي ما يعادل 859 دولاراً.

كذلك أكدت الوثيقة وجود فجوة في الأجور بين خريجي الجامعات وخريجي التعليم الثانوي المهني، وبالتالي يفضل خريجو المدارس الثانوية الالتحاق بالجامعات، وهناك العديد من خريجي المدارس الثانوية تركوا وظائفهم لدخول الكليات أو الجامعات نظراً لتقدير سوق العمل للتعليم الأكاديمي.

بينما أشارت الوثيقة رقم (8) إلى أن تجنّب الطلبة للمسار المهني والاتجاه للمسار العام كان بسبب التراث الكونفوشيوسي، الذي يعتبر محتويات التعلم العام أعلى من المعرفة المتخصصة والمهارات ذات الصلة بحياة العمل. كذلك أشارت إلى أنه يُنظر إلى التعليم المهني في كوريا باعتباره تعليماً من الدرجة الثانية، وبالتالي تهمَّش التعليم المهني.

كما أشارت الوثيقة إلى التمييز تجاه خريجي التعليم المهني من حيث الترقية والأجور وتكافؤ الفرص في مكان العمل؛ مما يؤثر سلبًا على النظرة الاجتماعية للتعليم المهني، ويُسبب عزوف الطلبة عن التعليم المهني. وذكرت الوثيقة أن 30٪ من طلاب المدارس المهنية يدخلون سوق العمل بعد التخرج منها، و70٪ يتجهون للكليات والجامعات بسبب النظرة للتعليم المهني على أنه تعليم من الدرجة الثانية.

وأشارت الوثيقة رقم (7) إلى أن المدارس الثانوية المهنية هي للطلاب الذين لا يستطيعون الالتحاق بالجامعة بسبب انخفاض درجاتهم، وأن خريجي المدارس المهنية يواجهون في سوق العمل التمييز بينهم وبين خريجي الجامعات من حيث الأجور، وظروف العمل، وشروط التوظيف الأخرى؛ مما يجبر الطلاب على الذهاب للكليات والجامعة.

كذلك نوهت الوثيقة إلى وجود فجوة في الأجور بين خريجي المدارس الثانوية المهنية وخريجي الجامعات والكليات إلى جانب ظروف العمل السيئة؛ مما يساهم في تجنب المدرسة الثانوية المهنية.

كذلك ظهرت مجموعة أخرى من التحديات، فقد ذُكر في الوثيقتين رقم (1) و(8) أن من القضايا المهمة في المجال الصناعي: مهارات الخريجين في مكان العمل، وعدم تطابق المهارات (skill mismatch)، حيث يرى أصحاب العمل أن الخريجين الجدد ليسوا على مستوى الكفاءة المطلوبة أو اللازمة لمكان العمل، وبالتالي تنفق الشركات تكاليف

إعادة التعليم أو التدريب للموظفين الجدد. ومتوسط فترة تدريب الموظفين الجدد كان 18 شهرًا، وتكلفة إعادة التعليم أو التدريب كانت حوالي 60888 دولار. ومن التحديات: صعوبة ربط المناهج التعليمية في المدارس بشكل مباشر بطلب سوق العمل في المجالات الصناعية، بسبب نقص المعلومات حول الكفاءات اللازمة للمهن.

ونوّهت الوثيقتان أيضًا إلى أن المناهج المهنية متحيزة من الناحية النظرية، وأن تدريب طلاب المدارس المهنية له قيود تحول دون تطوير كفاءتهم، وتفشل في تلبية طلب الصناعة على القوى العاملة الماهرة، ولا يوجد سوى روابط قليلة وضعيفة بين المناهج ونظام التأهيل الفني.

وأشارت الوثائق رقم (1) و(6) و(8) إلى أن هناك عدم توافق بين مؤسسات التدريب التعليمية والمجالات الصناعية، وبالتالي ضعف أو عدم استجابة لتغيُّر متطلبات أصحاب العمل من التعليم والتدريب المهني، وانخفاض معدل عمالة الشباب في كوريا؛ بسبب الفجوة بين المجالات الصناعية والتدريب المهني، وكذلك أشارت الوثيقتان رقم (6) و(8) إلى أن هناك نقصًا في مشاركة أصحاب العمل في التدريب والتعليم المهني.

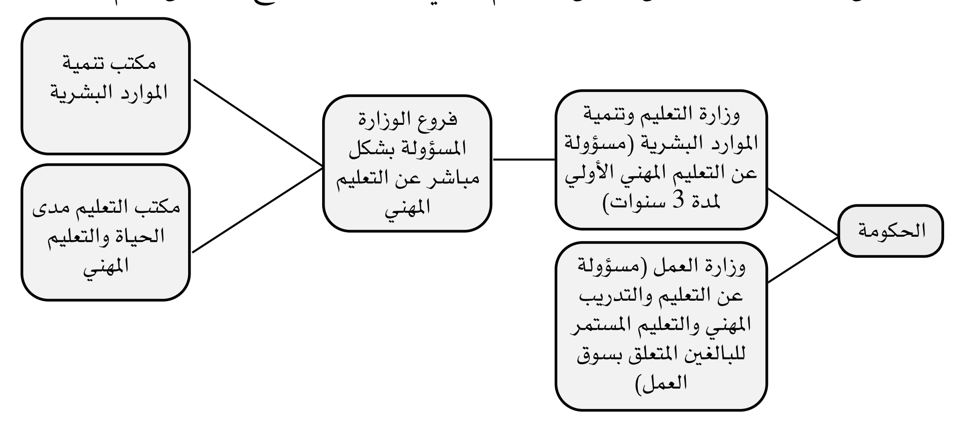
وقد أشارت الوثيقة رقم (1) و(6) إلى أن عملية صنع القرار بشأن نظام التعليم المهني تقودها الحكومة ومقدمو التعليم، وأن مؤسسات التعليم والتدريب المهني تقوم بتطوير المناهج الدراسية الخاصة بها، وتوفير المؤهلات اللازمة لتلبية احتياجات سوق العمل، وليس لدى مقدمي التعليم المهني قدرات لتلبية الاحتياجات الصناعية، وكذلك النظام الحكومي الداعم غير كاف.

بينما أشارت الوثيقة رقم (2) إلى أنه من العقبات الهائلة صعوبة اجتذاب الطلبة، بسبب الرأي العام السلبي، والجودة المتدنية للتعليم في المدارس الثانوية المهنية، وأن التوجيه والإرشاد في المدارس المتوسطة غير متوازن؛ مما يشجع الطلاب ذوي القدرات الأكاديمية المنخفضة على المسار المهني.

وقد أشارت الوثيقتان رقم (6) و(8) إلى ضعف معايير الجودة للتدريب والتعليم المهني في مكان العمل، وأشارت الوثيقة رقم (6) إلى افتقار مدرسي التعليم والتدريب المهني إلى الخبرة العملية في مجال عملهم على الرغم من إعدادهم الأكاديمي والتربوي القوي، وإلى أن التنسيق بين الوزارات المسؤولة عن سياسة التعليم والتدريب المهني ضعيف، وأن الشهادات التي يتم الحصول عليها في المدارس الثانوية والكليات الإعدادية ليست منهجية.

خامساً: إدارة وتنظيم التعليم المهني:

تحليل الوثائق أظهر شكل هيكل التعليم المهني كما هو موضح بالشكل رقم (8).



الشكل رقم (8): هيكل التعليم المهني

وأشارت الوثائق رقم (2) و(5) و(6) و(8) و(7) و(13) إلى أن نظام التعليم والتدريب المهني هو نظام تقوده الحكومة، التي لعبت دوراً هامًّا في توفير قاعدة المهارات من خلال التدخل في التعليم والتدريب المهني، وأن وزارة التعليم وتنمية الموارد البشرية هي الجهة الحكومية المسؤولة عن التعليم المهني، وأن مكتب تنمية الموارد البشرية ومكتب التعليم مدى الحياة والتعليم المهني هما الفروع في الوزارة المسؤولة مباشرة عن التعليم المهني.

كذلك تدير الحكومة جميع شؤون التعليم الوطنية بشكل منهجي، كالنظام التعليمي، والمناهج الدراسية، والسياسات الخاصة بالمعلمين والتعليم العالي، حيث إن للحكومة دوراً إشرافيًّا في إنتاج قوى عاملة ماهرة.

وقد تم تقسيم دور الحكومة بين مختلف الوكالات الحكومية، فوزارة التعليم والعلوم والتكنولوجيا مسؤولة عن التعليم المهني الأولي لمدة ثلاث سنوات، ووزارة العمل مسؤولة عن التدريب المهني والتعليم المستمر للبالغين المتعلق بسوق العمل والفنون التطبيقية الذي يستهدف القوى العاملة.

وقد أشارت الوثيقة رقم(6) إلى أنه لا يوجد تعاون بين هذه الوزارات بشأن قضايا التعليم والتدريب المهني، وذكرتْ أن المؤسسات الكبرى للتعليم المهني هي المدارس الثانوية المهنية والكليات الإعدادية، وأن المؤسسات الرئيسة للتدريب المهني هي معاهد التدريب المهني الخاصة والعامة، ومراكز تنمية الموارد البشرية المملوكة للشركة.

وقد ذكرت الوثيقة رقم (7) أن مكتب التعليم له دور في إنشاء المدارس، وتنظيم وتشغيل المناهج الدراسية، ووضع المعلمين، ودعم التمويل المدرسي، وأن وزارة التعليم مسؤولة عن تحديد اتجاهات السياسة العامة للتعليم المهني الثانوي العام، وإعداد المالية، وتنظيم البنية التحتية.

بينما ذكرت الوثيقة رقم (2) أن مكتب تنمية الموارد البشرية مسؤول عن:

- الإشراف وتنسيق السياسات المتعلقة بتنمية الموارد البشرية.
- وضع خطط شاملة لتنمية الموارد البشرية المتوسطة والطويلة الأجل.
- تحديد المهام التي يجب القيام بها لتطوير الموارد البشرية بنجاح.
- دعم الخبراء في مجال تنمية الموارد البشرية، ودعم معاهد البحوث الممولة من الحكومة والمعنية بقضايا تنمية الموارد البشرية.
- تعزيز التعاون بين المدرسة والصناعة والبحوث.
- دعم تشغيل لجنة مراجعة سياسة التعليم والتدريب المهني، وكذلك مجلس التعليم والتدريب المهني.

يتكون مكتب التعليم مدى الحياة والتعليم المهني من قسم التعلم مدى الحياة وشعبة التعليم المهني، وشؤون كلية المبتدئين، ويؤدي المكتب العديد من الأدوار، مثل:

- وضع وتنسيق سياسات شاملة حول التعليم مدى الحياة.
- وضع سياسات فعالة لتعزيز التعليم مدى الحياة ودعم تنفيذها.
- تعزيز إنشاء مؤسسات التعليم المستمر مدى الحياة، وإنشاء جامعات التعليم عن بُعد ودعم عملها.
- وضع الخطة التأسيسية لنظام التعليم الصناعي والتأهيل.
- التعامل مع التعليم المهني في المدارس الثانوية المهنية والعامة والتعليم المهني المتخصص بعد المدرسة الثانوية.
- التعامل مع الأمور المتعلقة باعتماد المؤهلات الخاصة.
- التعامل مع الأمور المتعلقة باعتماد المؤهلات الخاصة.
- وضع الخطة التأسيسية للتعليم من خلال التعاون بين المدرسة والصناعة، ودعم التدريب في مكان العمل في المؤسسة.
- التعامل مع الأمور المتعلقة بالتخطيط لمشاريع معهد كوريا للأبحاث للتعليم والتدريب المهني.

- التعامل مع مسائل إنشاء ودعم وإغلاق الكليات الإعدادية.

- تعزيز نظام التعليم المستمر مدى الحياة من خلال التعليم المدرسي والتعليم الاجتماعي.

تشرف الأقسام الثلاثة التابعة لمكتب التعليم مدى الحياة والتعليم المهني على تشغيل أنواع مختلفة من مؤسسات التعليم المهني.

يتم وضع السياسات المتعلقة بالتعليم على المستوى الإقليمي وتنسيقها بواسطة مكاتب التعليم البلدية والمحلية.

وضعت هذه السلطات المحلية المعايير الأساسية للتعليم المهني في المنطقة وفقًا لسياسة VEللحكومة المركزية، وإدارة الشؤون المتعلقة بأنشطة التعليم والفنون الإبداعية. ومن أجل الاستجابة الفعالة لاتجاهات التنويع والتخصص في المهن، تم إنشاء أقسام مؤخرًا في الهيئات المحلية المستقلة للتعامل بشكل خاص مع التعليم مدى الحياة.

تمويل التعليم المهني:

ذكرت الوثيقة رقم (8) أن نظام التعليم والتدريب المهني الكوري هو تمويل خاص إلى حد كبير، وأن مصادر التمويل الرئيسة لمؤسسات التعليم المهني هي الرسوم الدراسية للطلاب، وأن مساهمة الحكومة أقل من النصف في ميزانية التعليم المهني، وأنه يتلقى أكثر من نصف ميزانيته من مصادر خاصة، ونوّهت إلى أن أعلى نسبة تمويل حكومي هي للمدارس الثانوية المهنية من بين مؤسسات التعليم المهني، وتبلغ 65٪، بينما تبلغ نسبة تمويل كليات المبتدئين من قبل الطلاب 78٪، وأشارت إلى أنه لدى الكليات آليات توزيع مختلفة متاحة لتحويل الأموال إلى المدارس الثانوية المهنية.

وذكرت الوثيقة رقم (4) أن نسب التمويل للمدارس الثانوية المهنية أعلى مقارنة مع المدارس الثانوية العامة، وأن جميع المدارس الزراعية ممولة ومملوكة للقطاع الخاص، في حين أن جميع المصايد والآلات ممولة من القطاع العام، وأن المدارس الثانوية التجارية لديها نسبة تمويل منخفضة نسبيًا عن المدارس الممولة من القطاع العام.

المعلمون في المدارس المهنية:

جاء في الوثيقة رقم (6) أنه يوجد نوعان من المعلمين في المدارس الثانوية المهنية: مدرسوا المواد النظرية ومعلمو المهارات العملية، وأشارت إلى أنه يجب على مدرسي المواد النظرية إكمال دورة مدتها 4 سنوات في مؤسسات توفر شهادات المعلم، بينما

معلمو المهارات العملية يكملون دورات التعليم والتدريب المهني في الكلية الإعدادية، ويحصلون على شهادة مدرس مشارك بعد اجتياز الاختبار.

كما أشارت إلى أنه لا توجد فروق في الحقوق والواجبات والمسؤوليات بين معلمي المدارس الخاصة ومعلمي المدارس العامة، وإنما يجب على معلمي المدارس العامة الدائمين اجتياز اختبار توظيف المعلمين الذي تُجريه السلطات التعليمية المحلية، بينما في المدارس الخاصة يتم تعيين المعلمين من قبل مديري المدارس.

كذلك نوّهت إلى أن خبرة العمل في المجال ذي الصلة ليست مطلبًا لمعلمي المدارس الثانوية في التعليم والتدريب المهني، وأشارت إلى أنه يتم توفير تدريب للمعلمين في المؤسسات التعليمية والتدريبية، وأن مشاركة المعلمين وأداءهم في برامج التدريب أثناء الخدمة تؤثر على ترقياتهم وأجورهم، وأن هذا التدريب تطوعي، وقد يطلب من المعلمين تغطية بعض التكاليف.

أشارت الوثيقة أيضًا إلى أن تدريب المعلمين على التعليم والتدريب المهني للمدارس الثانوية لا يعطي سوى قليل من الاهتمام بمعرفة متطلبات مكان العمل والصناعة، ونوهت إلى أن الحكومة هي من تحدد مرتبات معلمي المدارس الثانوية، وتزيد الرواتب بشكل كبير مع الأقدمية. كما أشارت لبعض مزايا المهنة، مثل: العمل المضمون مدى الحياة، وسن التقاعد المبكر، ووقت الفراغ الكبير.

كذلك ذكرت الوثيقة أن التغييرات في برامج التعليم والتدريب المهني المقدمة تؤثر على مهارات المعلمين، وأنه يتم معالجة هذه المشكلة من خلال إعادة تدريب معلمي التعليم والتدريب المهني. كما أشارت الوثيقة إلى التحديات الرئيسة التي تواجه مهنة التدريس في المدارس الثانوية المهنية، وهي: فقدان الدليل على أن المعلمين لديهم خبرة كافية بمكان العمل، وأن الهيكل الوظيفي لا يشجع ذوي الخبرة الصناعية على الالتحاق بمهنة التدريس، وأن عدد طلاب التعليم والتدريب المهني في انخفاض.

وذكرت الوثيقة رقم (7) أن المعلمين المسؤولين عن التعليم في الفصول يتم منحهم أوراق اعتماد في مادة مع شهادة معلم، اعتماداً على المواد التي يمكنهم تدريسها، وأشارت إلى أن المعلم في المدارس الثانوية المهنية هو المسؤول عن المواد المتخصصة (المواد المهنية)، وذكرت أنه في عام 2013 كان معلمو التعليم المهني يمثلون 49٪ من إجمالي المعلمين العاملين في معاهد التعليم المهني الثانوي، ويوضح الجدول (13) مواد اعتماد معلمي التعليم الثانوي.

جدول رقم (13): مواد اعتماد معلمي التعليم الثانوي

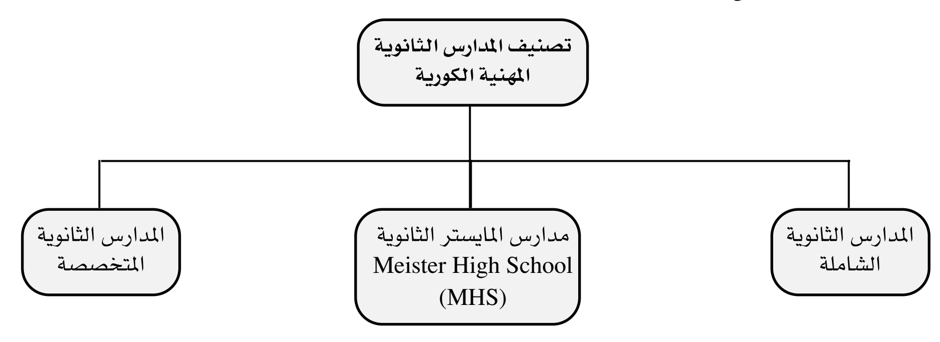
موضوع الاعتماد	تصنيف	
اللغة الكورية، الرياضيات، العلوم العامة، الفيزياء، الكيمياء، علم الأحياء، علوم الأرض، الدراسات الاجتماعية المشتركة، التاريخ الكوري، الجغرافيا، التعليم الأخلاقي، الأخلاقيات، الاستشارات، الاستشارات الوظيفية والمهنية، التعليم، الديانة، الفلسفة، علم النفس، العلوم البيئية والفيزيائية، التدريب العسكري، الموسيقى، الفنون الجميلة، الشخصيات الصينية، الإنجليزية، الألمانية، الفرنسية، الصينية، الإسبانية، اليابانية، الروسية، العربية، التكنولوجيا، الاقتصاد المنزلي	مدرس مادة عامة	
الموارد النباتية، المناظر الطبيعية، الموارد الحيوانية، الزراعة والتصنيع، تجهيز الأغذية، توزيع المنتجات الزراعية	الزراعة	مدرس مواد متخصصة
الهندسة الكهربائية، الهندسة الإلكترونية، هندسة الاتصالات، الهندسة الميكانيكية، التعدين، الهندسة الكيميائية، المنسوجات، موارد المناجم، البيئة، البناء، السيراميك، الطباعة الهندسية	صناعة	
المعلومات التجارية	تجارة	
مصايد الأسماك، المحيط، الملاحة، هندسة السفن، آلات التبريد	السمكية	
المعلومات، الكمبيوتر، الملابس والتصميم، التصوير الفوتوغرافي، التصميم، النحت والتصميم، السياحة، الطبخ، علاجات التجميل، الدراما والسينما	آخر	

المصدر: (Park,2014)

السؤال الثالث: ما مسارات التعليم المهني الكوري الجنوبي؟

تشير الوثيقة رقم (1) و(2) أنه يتم تصنيف المدارس الثانوية المهنية في كوريا إلى 3 مجموعات.

تصنيف المدارس الثانوية المهنية الكورية:



الشكل رقم (9): تصنيف المدارس الثانوية المهنية الكورية

ويمكن تعريف المدارس الثانوية المهنية الكورية حسب ما ورد في الوثائق:

المدارس الثانوية الشاملة: عرفتها الوثيقة رقم (1) بأنها: "مدرسة ثانوية يتم فيها تأسيس كل من دورة التعليم العام ودورة التعليم المهني"، أي أنها تضم كلًّا من المسارين: العام والمهني.

المدارس الثانوية المتخصصة: عرفتها الوثيقة رقم (1) بأنها: "المدارس التي توفر التعليم لتعزيز القوى العاملة في مجالات محددة، والتعليم القائم على الخبرة، مثل التدريب الميداني وما إلى ذلك، للطلاب الذين لديهم مواهب وقدرات متشابهة".

بينما عرفت الوثيقة رقم (12) المدرسة الثانوية المتخصصة بأنها: "المدارس الثانوية المهنية التي تحاول تكييف التغيرات في سوق العمل من خلال دمج الدورات المتخصصة في جميع الإدارات أو في بعض الإدارات".

مدارس المايستر الثانوية Meister High School (MHS) عرفتها الوثيقة رقم (7) بأنها: "مدارس ثانوية مصممة حسب الطلب الصناعي".

إلا أن الوثيقة رقم (7) بيَّنت أنه في الوقت الحالي هناك نوعان من المدارس الثانوية التي تركز على التعليم المهني، وهما: المدارس الثانوية المهنية المتخصصة، والمدارس الثانوية ذات الأغراض الخاصة المصممة لتلبية الطلب الصناعي (مدارس المايستر الثانوية Meister High School (MHS)).

أولًا: المدرسة الثانوية المتخصصة:

1. أهداف المدارس الثانوية المتخصصة وداعموها:

أظهر تحليل محتوى الوثائق رقم (1) و(12) و(14) أن أهداف المدارس المتخصصة هي:

الوثيقة رقم (1) ذكرت أن المدارس المتخصصة متخصصة في التعليم المهني في المرحلة الثانوية، وأنها مُعدَّة لإنتاج قوى عاملة عالية الجودة، ولتعزيز تخصص الطلاب في الصناعات الرئيسة؛ مثل: الصناعة الزراعية، والصناعة التحويلية، وأعمال تكنولوجيا المعلومات، والمحيطات/ مصائد الأسماك، والاقتصاد المنزلي المهني، وهي كذلك معدة لمعالجة نقص القوى العاملة التقنية في مجتمع الشيخوخة.

أما الوثيقتان رقم (14) و(12)، فذكرتا أنه تم إنشاء المدارس المتخصصة مع إنشاء مدرسة بوسان الثانوية عام 1998؛ لتعليم القوى العاملة المهنية والمتخصصة التي يتطلبها الاقتصاد القائم على المعرفة، ونوهت الوثيقة رقم (12) إلى أن الهدف منها هو توسيع نطاق

المناهج الدراسية الموحدة؛ لتلبية الاحتياجات المتنوعة لطلاب المدارس الثانوية، وتطوير المهارات والمعارف التي تتطلبها الصناعة، وأن برنامج المدارس المتخصصة محاولة لتكييف التعليم الثانوي المهني مع سوق العمل، من خلال دمج دورات متخصصة في جميع أقسام المدرسة الثانوية المهنية، أو في بعض إداراتها. كذلك أشارت إلى أن البرنامج كان لتلبية متطلبات كلٍّ من الصناعة والطلاب من خلال توفير التعليم المتنوع والمتخصص.

بينما ذكرت الوثيقة رقم (7) أنها أنشئت لتدريب الطلاب الذين يرغبون في الحصول على وظيفة تناسب مهاراتهم وتعليمهم؛ ليكونوا خبراء في مجالات محددة، ولتدريب المواهب في مجال خاص والقوى العاملة الرئيسة حسب الصناعة.

كما أشارت الوثيقة رقم (7) إلى أنه يتم تعيين وتشغيل المدارس الثانوية المتخصصة من قبل مكاتب التعليم الحضرية والمحلية، ويتم دعم المدارس الثانوية المتخصصة ماليًا من قبل الوزارات الحكومية، ويشار إليها باسم المدارس الثانوية المهنية المتخصصة التي تدعمها الحكومة. وتتلقى مدارس أخرى موارد مالية من الحكومات المحلية أو الدائرة الصناعية، ويشار إليها بالمدارس الثانوية المتخصصة بالاتفاق مع الحكومات المحلية المستقلة، أو المدارس الثانوية المتخصصة بالاتفاق مع الصناعا

2. مجالات المدارس الثانوية المهنية المتخصصة:

أشارت كل من الوثائق رقم (1) و(2) و(6) و(7) و(11) إلى أن المدارس الثانوية المهنية المتخصصة تُقدم برامج في خمسة مجالات هي: صناعة التكنولوجيا الحيوية الزراعية، والصناعة، والمعلومات التجارية، ومصائد الأسماك البحرية، والاقتصاد المنزلي المهني، كما يوضح الجدول رقم (14).

جدول رقم (14): الوضع الحالي للمدارس الثانوية المتخصصة (إبريل 2013)

المسار الرئيس	مدرسة	فصل	طلاب	مدرس (عام)
الصناعة الزراعية	40	704	17405	17405
صناعة التصنيع	194	5146	143217	4639
أعمال تكنولوجيا المعلومات	186	4745	134260	4851
المحيط / مصائد الأسماك	9	126	3056	119
الاقتصاد المنزلي المهني	41	752	19507	724
مجموع	470	11473	317445	10946

يتضح من الجدول أن أكثر الدورات التي يتم تدريسها في المدارس الثانوية المتخصصة هي صناعة التصنيع (194 مدرسة، 41. 28٪)، تليها أعمال تكنولوجيا

المعلومات (186 مدرسة، 39.57٪)، والاقتصاد المنزلي المهني (8.72٪)، والصناعة الزراعية (8.51٪)، والمحيطات/ مصايد الأسماك بالترتيب.

وأشارت الوثيقة رقم (7) إلى حاجة المدارس المتخصصة لتحديد المجالات المتخصصة، وأنه يتم اختيار المجالات الخاصة في المدارس المتخصصة بالتشاور مع أعضاء المدرسة، مع مراعاة الصناعة المحلية، وهيكل القوى العاملة، ومتطلبات الأطراف المعنية المحلية، ووضع الإدارات الحالية والمعلمين، وحالة المرافق المدرسية، وخطط التنمية الصناعية الوطنية والإقليمية، ومن ثم يتم إجراء مسح على طلب الصناعات المحلية من القوى العاملة، ثم بالاعتماد على المنطقة وحجم المدرسة يتم تحديد المجالات.

3. منهج المدارس الثانوية المتخصصة:

أشارت الوثيقة رقم (7) إلى أن المدارس الثانوية المتخصصة توفر تدريسًا مُعمَّقًا في مواضيع محددة، وتقدم أساليب تدريس خاصة، حيث تقدم مناهج عامة مهنية ومناهج متخصصة لمجالات خاصة متعلقة بالصناعة للطلاب الذين يجيدون مجالات معينة، ولديهم الكفاءة والاهتمام، ويقررون حياتهم المهنية في مرحلة مبكرة.

ونوهت إلى أن منهج المدارس الثانوية المتخصصة يعتمد على جدول المناهج الدراسية لمدة الثلاث سنوات المنصوص عليها في فترة القبول في المدرسة، وفي السنة الأولى من المدرسة الثانوية يتعلم الطلاب مواد منتظمة، وفي السنة الثانية يتعلم الطلاب مواد منتظمة وتخصصية بنسبة (50:50)، وفي السنة الثالثة يدرس الطلاب المواد المتخصصة بشكل رئيس.

وأشارت إلى أنه في الفصل الدراسي الثاني من العام الثالث يؤدي الطلاب التدريب الميداني في البيئات الصناعية، وهو شرط أساسي للتخرج.

وأشارت الوثيقة رقم (6) إلى أن الطلاب يقضون في مسارات التعليم المهني وقتًا أقل في الرياضيات والعلوم والقراءة من أقرانهم في البرامج العامة

وفيما يلي قائمة بالموضوعات التي تقدمها المدارس الثانوية المتخصصة كما وردت في الوثيقة رقم (12):

الإلكترونيات / الآلات والأجهزة الكهربائية / الهندسة الميكانيكية

الإلكترونيات، ميكانيكا السيارات، آلات البناء، الهندسة الميكانيكية، صب، الآلات والأجهزة الكهربائية، التحكم الآلي، الآلات الصناعية

الإنترنت والمعلومات

الإنترنت، اتصالات الإنترنت، الإنترنت المتعدد، التجارة الإلكترونية، نظام الشبكات، الأعمال الإلكترونية، معلومات الأعمال، معالجة المعلومات، معالجة المعلومات عبر الإنترنت

الكمبيوتر والوسائط المتعددة
إدارة الويب، برمجة الويب، تصميم المواقع الإلكترونية، الوسائط المتعددة، الرسوم المتحركة، إنتاج ألعاب الكمبيوتر، رسومات الحاسوب، الواجهة الرقمية للآلة الموسيقية، تطوير المحتويات الرقمية
فيلم / موسيقى / البث
تصميم وسائل الإعلام / المنشورات، الإنتاج الإعلامي، تصميم الوسائط، البث عبر الإنترنت، توجيه الوسائط، آلات النفخ الموسيقية
التصميم
التصميم، التصميم الجرافيكي، تصميم الكمبيوتر، تصميم السيراميك، التصميم الداخلي، تصميم الحرف، تصميم الوسائط المتعددة، تصميم فنون السيراميك.
السياحة واللغويات
الترجمة اليابانية، الترجمة الصينية، الترجمة الكورية، الترجمة، إدارة الفنادق، اللغات الأجنبية، إدارة ملاعب الغولف، علم البستنة، المعلومات والاتصالات، الصناعات اليدوية، الرياضة البحرية، الطبخ، صناعة المواد الغذائية
الطبخ / الغذاء
الموضة / العناية بالبشرة
الموضة، العناية بالبشرة
البستنة والبيئة
البستنة، المناظر الطبيعية، التكنولوجيا الحيوية، الموارد الحيوانية، صناعة المحيط
أخرى
صناعة الأحذية، تصميم شخصية الرسوم المتحركة، إنتاج الرسوم المتحركة

المصدر : (Jung,Misko,Lee,Dawe.Hang&lee,2004)

الشكل رقم (10): مجالات الدراسة والموضوعات المقدمة في المدارس الثانوية الكورية المتخصصة

يلاحظ من الجدول تنوع وتعدد المجالات المقدمة في المدارس المتخصصة، فهي تشمل جميع المجالات المهنية التي تحتاجها الدول، فشملت التكنولوجيا وما يرتبط بها من مجالات، سواء برمجة أو تصنيع أو صيانة، كذلك شملت الصناعات الغذائية، وحتى مجالات العناية بالبشرة، فيلاحظ تقديمها لجميع المهن التي تحتاج إليها الدول.

4. سياسات تنشيط المدارس المتخصصة:

أشارت الوثيقة رقم (1) إلى أنه من أجل تشجيع الطلاب للانضمام إلى المدارس الثانوية المتخصصة، يتم تحفيزهم بالحصول على وظيفة أولًا، ثم مواصلة تعليمهم لاحقًا، بدلًا من الذهاب مباشرة للكليات عند التخرج. وقد نفذت وزارة التربية عدة سياسات في هذا الصدد على النحو التالي:

1- زيادة القبول الجامعي لخريجي المدارس الثانوية المتخصصة الذين عملوا في مجال الأعمال لمدة لا تقل عن 3 سنوات، وقبولهم في الجامعات دون الحاجة إلى اجتياز امتحان القبول الجامعي الوطني، وقبول خريجي المدارس الثانوية المتخصصة في جامعات

الشركات، وبرامج إدارة العقود، والتعليم بتكليف من الصناعة، وجامعة كوريا الوطنية المفتوحة، ونظام بنك الائتمان، والجامعات الإلكترونية المتخصصة. كما قررت زيادة المنح الدراسية لخريجي المدارس الثانوية المتخصصة في الجامعات.

2- يتم تنشيط المدارس الثانوية المتخصصة كذلك من خلال برنامج التدريب الميداني الذي تديره الحكومة، وذلك محاولة منها لإحياء المدارس الثانوية المتخصصة. يهدف البرنامج إلى تعزيز القوى العاملة التقنية المسلحة بالكفاءات العالمية وقدرات العمل العلمية. يوفر البرنامج لطلاب المدارس فرصًا لاكتساب خبرة العمل في الشركات الأجنبية، حيث يقضي الطلاب 3 أشهر من التوظيف الميداني في البلدان التي لديها تقنيات متقدمة، مع مراعاة تخصص الطلاب والقوى العاملة الفنية المطلوبة.

3- سياسية "الوظيفة أولًا.. الكلية لاحقًا": أشارت الوثيقة رقم (15) إلى أن الحكومة الكورية ركزت على حل مشكلة تأخر الشباب عن العمل الأوّلي بسبب ذهابهم بشكل مفرط إلى الكلية والجامعة، وذلك باتباع سياسة "الوظيفة أولًا.. الكلية لاحقًا"، وبدلًا من تثبيط خريجي المدارس الثانوية المتقدمين لمؤسسات التعليم العالي، شجعتهم على الدراسة في أي وقت بعد دخولهم سوق العمل بعد التخرج من المدرسة الثانوية.

ثانيًا: مدارس المايستر الثانوية Meister High School (MHS)

1- أهداف مدارس المايستر الثانوية Meister High School (MHS)

تم إنشاء مدرسة مايستر الثانوية لأول مرة عام 2008 كنموذج لتعزيز القدرة التنافسية على التعليم المهني، حيث تقوم هذه المدرسة بتنشئة الكوادر الأولية عن طريق التعليم العالي الجودة، لتكون قادرة على تلبية احتياجات الصناعات، وتزويد الطلاب بفرص الحصول على التدريب العملي المحترف في صناعات ألمانيا وسويسرا وأستراليا ودول أخرى، وتعزيز الفنيين المحترفين (وثيقة 14).

الهدف من مدارس المايستر الثانوية Meister High School (MHS) هو لتنشيط التعليم والتدريب المهني في المدارس الثانوية المهنية، بجعلها أكثر استجابة لاحتياجات الصناعة، والتأكيد على التدريب القوي في مكان العمل، وبالتالي تتمتع المدارس باستقلالية كبيرة للتكيف مع متطلبات الصناعة المتغيرة (وثيقة 6).

بينما أشارت الوثيقة رقم (7) إلى أن الغرض من مدارس المايستر الثانوية Meister High School (MHS) هو تطبيق المناهج التي ترتبط بشكل مباشر بمتطلبات قطاعات صناعية محددة، وتهدف المدارس الثانوية مايستر إلى تشغيل المناهج الدراسية التي ترتبط بالاحتياجات الصناعية المتخصصة في المجالات الواعدة، وتلبية متطلبات سوق العمل من خلال الربط بين توظيف الطلاب في المجالات الصناعية.

2- السمات المميزة لنظام مايستر:

أشارت الوثيقة رقم (1) إلى بعض الميزات المهمة لنظام مايستر، وهي:

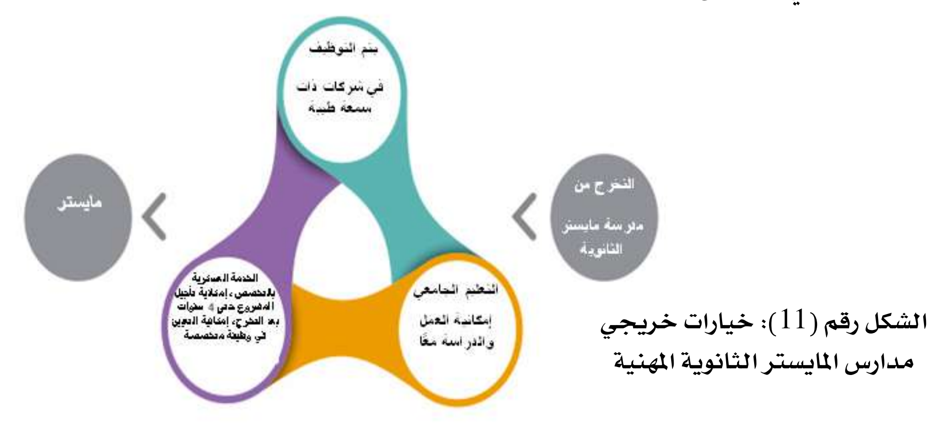
- أن المناهج الدراسية للمدارس المايستر الثانوية Meister High School (MHS) مصممة حسب الاحتياجات الصناعية استناداً على اتفاقات مع الصناعات.

- يمكن للخريجين من مايستر الحصول على وظيفة بعد التخرج، بينما يُخيّر خريجو المدارس الثانوية المتخصصة بين الذهاب إلى الكلية أو الحصول على وظيفة.

أما الوثيقة رقم (14) فذكرت أن السمات المميزة لمدارس المايستر الثانوية Meister High School (MHS) هي: إعطاء الطلاب الفرصة لدخول صناعات ممتازة، والسماح لهم بالانضمام إلى الجيش بتخصصاتهم، وتزويدهم بالتعليم الجامعي وفرص العمل بعد التخرج. كذلك المدارس المايستر الثانوية Meister High School (MHS) تتيح للطلاب تحسين قدراتهم على العمل الميداني إضافة إلى قدرات التكيُّف العالمية، ويتمتع طلابها بفرص التوظيف من قبل الشركات المشهورة عن طريق نظام شهادات التخرج، حيث تقوم كل مدرسة مايستر بإبرام العقود مع شركات التعاون، وتوجيه الطلاب للحصول على وظيفة وتزوّدهم بالمعلومات اللازمة.

أما بعد التوظيف، فيكون لخريجي مدارس المايستر الثانوية Meister High School (MHS) الأفضلية في تأجيل المشروع لمدة تصل إلى 4 سنوات حتى لا تتعطل حياتهم المهنية. وخلال فترة الخدمة العسكرية، يحق لهم التعيين وفقًا لتخصصاتهم. كذلك يُسمح لهم بالحصول على التعليم العالي من خلال التعلم عبر الإنترنت بينما يعملون.

ونوهت الوثيقة إلى أن معدل توظيف خريجي مدارس المايستر الثانوية Meister High School (MHS) تجاوز 90٪ لمدة 3 سنوات متتالية. والشكل رقم (11) أدناه يوضح خيارات خريجي مدارس المايستر الثانوية Meister High School (MHS) المهنة:



الشكل رقم (11): خيارات خريجي مدارس المايستر الثانوية المهنية

3- كيفية اختيار المدارس المايستر الثانوية Meister High School (MHS)

أشارت الوثيقة رقم (1) إلى أنه من بين المدارس المهنية المتخصصة، يتم اختيار المدارس التي تقدم تعليمًا مهنيًا عالي الجودة من قبل الحكومة كمدارس مايستر الثانوية Meister High School (MHS)، فمن أجل اختيار مدرسة مايستر تقوم الوزارات والدوائر الحكومية باستشارة الصناعات الاستراتيجية والمجالات التي تتطلب دعمًا وطنيًا مكثفًا للتنمية.

من ناحية أخرى، عندما يتعلق الأمر بالصناعات المحلية الاستراتيجية، يوصي المشرفون على التعليم في المدن والمحافظات بالمدارس الثانوية المتخصصة بالنظر إلى الصناعات المحلية الاستراتيجية، وملاءمة التخصصات، وظروف المدرسة الأساسية، ومن خلال عمليات التوصية والمداولات تتخذ وزارة التربية والتعليم القرار النهائي بشأن اختيار مدارس المايستر الثانوية Meister High School (MHS)

استراتيجيات لبناء نظام مايستر:

إنشاء مسار مهني لـ"مايستر":

- زيادة الخدمات البديلة للخدمة العسكرية المتاحة لخريجي المدارس الثانوية مايستر؛ لمواصلة الدراسة حتى بعد العمل للحصول على درجة البكالوريوس.
- إتاحة فرص العمل في البلدان الأجنبية.
- الإصلاح التعليمي للمدارس الثانوية مايستر:
- منحُ المدارسِ الاستقلاليةَ في اختيار المناهج والكتب المدرسية.
- توظيف الرؤساء التنفيذيين ذوي الخبرة كمديرين لنظام المنسقين الخاص (Meister High School ((MHS).
- توظيف الخبراء الصناعيين كمدرسين في مايستر.
- توظيف الطلاب مع إمكانات نمو عالية في جميع أنحاء البلاد.
- تلبية الاحتياجات الصناعية، والتركيز على المجالات الواعدة من الصناعات، والتعامل مع المطالب الصناعية، وخاصة الصناعات المحلية الاستراتيجية.
- تقديم الدعم والترويج على المستوى الوطني.
- عدم فرض رسوم دراسية على الطلاب، وتقديم المنح الدراسية.
- إرسال الطلاب إلى المدارس المهنية في الخارج للتدريب المتقدم.
- التوسع في مرافق الطلبة، مثل غرف النوم والمعدات.

4- الكفاءات المدرسية في نظام مايستر:

أشارت الوثيقة رقم (7) إلى أن مدارس المايستر الثانوية Meister High School (MHS) تستفيد من المعلمين الأكفاء، وتوظفهم في مجال التعليم الصناعي، ويتم تشغيل نظام الموظف المسؤول عن التوظيف لتوفير تعليم التدريب الميداني من خلال المشاركة التعليمية للعاملين في قطاعات الصناعة. ويكون توظيف رئيس المدرسة من خلال نظام توظيف مفتوح لمديري المدارس؛ للتأكد من أن مدير المدرسة يتحمل مسؤولية تشغيل المدرسة. كذلك يتم تحسين جودة الفصول الدراسية عن طريق دعوة الخبراء في البيئات الصناعية كمدرسين في مجال التعليم الصناعي في المناهج الدراسية المعتادة، وكذلك أنشطة ما بعد المدرسة وأنشطة النادي.

5- المناهج الدراسية في مدارس المايستر الثانوية Meister High School (MHS)

يتم تطوير المناهج الدراسية من قبل المتخصصين في البيئات الصناعية على النحو التالي:

1. يتم تحديد المهنة المستهدفة التي يمكن لطلاب مدرسة ثانوية مايستر العمل فيها.

2. يشارك العديد من المهنيين من قطاعات الصناعة ومجالس قطاع الموارد البشرية الصناعية والكليات / الجامعات في تطوير المناهج الدراسية.

3. بالإضافة إلى المناهج الدراسية المنتظمة، هناك العديد من الأنشطة اللامنهجية، مثل أنشطة ما بعد المدرسة والأندية المرتبطة بالتخصصات، وهذه توفر للطلاب معرفةً خاصة بالتكنولوجيا التي لا تغطيها المناهج الدراسية العادية.

وتدير العديد من مدارس المايستر الثانوية Meister High School (MHS) فصولًا مخصصة للشركات المتعاقدة لتوظيف الطلاب، وبالتالي تلبي المتطلبات المحددة لقطاع الصناعة.

ثالثًا: الانتقال من المدرسة إلى العمل:

ذكرت الوثيقة رقم (8) أنه على الخريجين المحتملين من المدارس المتوسطة، التقدُّم بطلب للمدارس الثانوية المهنية داخل مجتمعهم، أو مدارس مهنية ثانوية في مكان بعيد والحصول على قبول، وأشارت إلى أنه من بين خريجي المدارس الثانوية المهنية، هناك 30٪ يدخلون سوق العمل، بينما 70٪ يواصلون الدراسة في مؤسسات التعليم العالي، مثل: كليات المبتدئين، والجامعات، ومعاهد التدريب الخاصة والعامة؛ للتحضير لأسواق العمل. والجدول التالي يوضح النسبة بين طلاب المدارس الثانوية العامة وطلاب المدارس الثانوية المهنية:

جدول رقم (15): نسبة الطلاب في المدارس الثانوية العامة والمهنية في كوريا بين عامي (1990-2004)

السنة	1990	1995	2000	2001	2002	2003	2004
مدارس ثانوية عامة	61.8	54.1	63.9	65.9	68	69.3	65
مدارس ثانوية مهنية	38.2	45.9	36.1	34.1	32	30.7	35

المصدر: (Ruth & Grollmann,2009)

ويلاحظ من الجدول السابق، أن نسبة توجه الطلاب للمدارس الثانوية العامة أعلى من المدارس الثانوية المهنية، إلا أنه حصل ارتفاع لنسبة الطلاب في عام 1995 حتى وصل لـ 45.9٪، أي النصف تقريباً، ثم عاد للنزول حتى وصل إلى 35٪ في عام 2004.

ونوهت الوثيقة إلى أنه يمكن للطلاب التبديل بين البرامج المهنية والعامة على مستوى المدارس الثانوية.

وذكرت الوثيقة رقم (6) و(8) أنه عند انتهاء الطلبة من برنامج التعليم والتدريب المهني، يحصل الطلاب في المدارس الثانوية المهنية وكليات المبتدئين والفنون التطبيقية على شهادات التخرج التي تقدمها وزارة التعليم والعلوم والتكنولوجيا.

وأشارت الوثيقة رقم (7) إلى جهود الحكومة الكورية لإعادة تنظيم نظام التعليم المهني؛ حتى يتمكن الطالب من الانتقال بنجاح من المدرسة إلى العمل، عن طريق تحسين التعليم المهني الثانوي القائم على الطلب، أي الطلب الصناعي في سوق العمل.

وذكرت الوثيقة رقم (12) أن مفهوم الانتقال من المدرسة إلى العمل يهدف إلى إعداد الطلاب للانتقال إلى عالم العمل، وتلقي التعليم والتدريب الضروري بمجرد دخولهم إلى مكان العمل. كذلك أشارت إلى أن الانتقال من المدرسة إلى العمل يمر عبر أنشطة يشارك فيها الطلاب للدخول إلى عالم العمل بعد التخرج، أو لتوسيع نطاق التعليم والتدريب.

وذكرت الوثيقة أيضًا أن عملية الانتقال من المدرسة إلى العمل تتألف من ثلاثة عناصر مترابطة: الإعداد في المدرسة للانتقال لعالم العمل، وعملية الانتقال الفعلي إلى الحياة العملية، والنتائج المحققة للانتقال التي تصبح ملموسة في سوق العمل.

وذكرت الوثيقة أن مساعدة الطلاب في مؤسسات التعليم المهني على الانتقال بسهولة إلى عالم العمل لها أهمية بالنسبة للدولة ومؤسسات التعليم المهني والطلاب، وأنه مؤخراً تمت إعادة تسمية وزارة التعليم إلى وزارة التعليم وتنمية الموارد البشرية، وتم

إنشاء لجنة تنمية الموارد البشرية لتسليط الضوء على أهمية متابعة تنمية الموارد البشرية وتطوير السياسات الوطنية لتنفيذها، وقد أدى هذا إلى زيادة التوقعات من مؤسسات التعليم المهني بزيادة العمال المهرة القادرة على تلبية مطالب الصناعة.

وذكرت الوثيقة رقم (1) أنه تم إنشاء نظام تنمية الموارد البشرية Human Resource Development (HRD) لحل نقص الأيدي العاملة في الشركات، ورفع معدل العمالة.

نظام مزدوج للتعلم في العمل:

أشارت الوثيقة رقم (1) أن النظام المزدوج للتعلم في العمل هو نظام للتلمذة الصناعية، قائم على التعلم القائم على العمل، وأشارت إلى أن أبرز سمات هذا النظام هي:

- يتم اختيار الشركات من قبل الحكومة، وتقوم هذه الشركات بتوفير برنامج للتدريب النظامي قائم على معايير الكفاءة الوطنية National Competency Standards (NCS) نظام معياري وطني لمعرفة المهارات اللازمة للعمل يهدف لتشجيع مجتمع قائم على الكفاءة بدلًا من مجتمع أكاديمي)، كما تقوم بتوفير الكتب المدرسية مع المدرب الميداني للمتدربين. بعد الانتهاء من البرنامج، يمكن للمتدربين الحصول على شهادة وطنية وفقًا لنتيجة التدريب التي يتم تقييمها من قبل الشركة.

- الباحثين عن العمل من الشباب والطلاب عند اختيارهم كمتدربين، يأخذون التدريب المهني في الشركات أو معاهد التدريب لتحسين كفاءاتهم.

- برامج التدريب الميداني في كوريا لا تستغرق أكثر من 6 أشهر.

- يتم منح المتدربين الذين يكملون البرنامج التدريبي شهادة؛ وذلك لتحسين الاستفادة من البرنامج التدريبي.

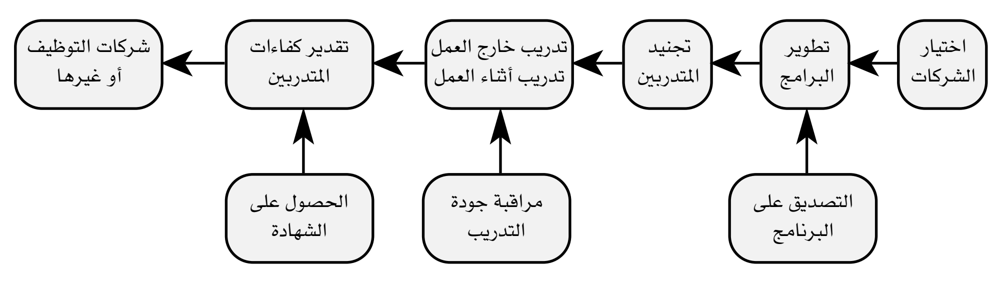
كذلك نوهت الوثيقة رقم (1) إلى أن هذا النظام هو نظام تعاوني بين الباحثين عن العمل وأصحاب العمل، وبذلك يكون الطلاب موظفين يحميهم القانون؛ لذلك توجد شروط تعاقد خاصة للمتدربين مثل شروط الموظفين النظاميين.

وقد أشارت الوثيقة رقم (14) إلى أنه تم إدخال نظام العمل والدراسة المشترك من أجل زيادة القدرة على العمل، ورفع معدل التوظيف العملي للطلاب، بينما أشارت الوثيقة رقم (10) إلى عمل الحكومة الكورية على تعزيز نظام العمل المزدوج والدراسة عن طريق تنظيمها للمعارض، ومشاركة قصص النجاح التي توضّح كيف يمكن لخريجي المدارس الثانوية الحصول على وظيفة، ويمكنهم الالتحاق بالجامعات إذا قرروا ذلك.

بينما أشارت الوثيقة رقم (4) باسم نظام 2+1 إلى نظام للتعليم والتدريب المهني في كوريا يشمل سنتين من التدريب القائم على أساس المدرسة، وسنة واحدة من التدريب على العمل المتعمق في الصناعة، ونوهت إلى أنه يوفر للطلاب طريقًا مباشرًا للتوظيف، بينما ذكرت الوثيقة رقم (12) أنه تم تقديم هذا النظام لتمكين الطلاب من إجراء التدريب لاكتساب المهارات للصناعة، ومساعدة الطلاب للانتقال إلى العمل، وهو يتطلب من الطلاب سنة واحدة من التدريب أثناء العمل. ويمكن للطلاب العمل والتعلم بموجب عقد مع OJ (خلال التدريب المهني). وبيّنت الوثيقة أنه من سمات هذا النظام المشاركة الفعالة للمؤسسات في شراكات الصناعة المدرسية من أجل توفير التعليم والتدريب. كذلك بينت أن المؤسسات تساعد المدارس على الاستفادة الفعالة من الموارد المادية والبشرية في تقديم التعليم، والتحول من التعليم المرتكز على النظرية إلى التعليم العملي والموجه نحو العمل.

ويتيح نظام 2+1 للطلاب فرصة لكل من التعليم المدرسي وخبرة العمل، ويستخدم الموارد الحالية للمدرسة وأحدث التسهيلات والمعدات المتاحة للصناعة والتدريب، ويهدف إلى تدريب الطلاب ليصبحوا عمالًا ذوي مهارات عالية، قادرين على التكيف مع العالم الحقيقي للعمل.

وقد أوضحت الوثيقة رقم (1) إجراءات نظام التعليم المزدوج للعمل في كوريا من خلال الشكل التالي رقم (12).



الشكل رقم (12) : إجراءات نظام التعليم المزدوج للعمل في كوريا

رابعًا: برامج مسارات الربط بين المدارس الثانوية المهنية والكليات المهنية:

ذكرت الوثيقة رقم (12) أنه تم استحداث وإدخال برامج للربط بين المدارس الثانوية المهنية والكليات المهنية عام 1996؛ لتمكين الطلاب من اكتساب المعرفة والمهارات المهنية، وتزويد الطلاب بمرحلة انتقال سلس من المدرسة الثانوية إلى الدراسات العليا.

وتم تصميم هذا البرنامج لتلبية احتياجات الصناعة، ولضمان أن التعليم المهني

الثانوي يؤدي إلى التعليم العالي في الكليات المهنية. وذكرت أن نظام 2+2، يربط بين العامين الأخيرين من مناهج المدارس الثانوية المهنية والمنهج الدراسي لمدة عامين في الكليات المهنية (الكليات الصغرى)، وأشارت إلى أن كليات المؤسسات هي من تقوم بتطوير وإدارة البرنامج الذي يستهدف الطلاب الراغبين في اكتساب المعرفة والمهارات المهنية، ونوهت الوثيقة رقم (1) إلى أن هذا النظام يعكس متطلبات المجالات الصناعية والنظر في موهبة الطالب.

خامساً: مؤسسات التعليم المهني العالي:

أشارت الوثيقة رقم (1) إلى أنه من بين مؤسسات التعليم العالي، توجد كليات مهنية، وجامعات متعددة التقنيات، وجامعات التكنولوجيا والتعليم، وكليات تقنية، وجامعات الشركات.

وأشارت الوثيقة رقم (4) إلى أن كليات المبتدئين وكليات الفنون التطبيقية تعد مؤسسات التعليم العالي، وهي التي توفر التعليم التقني والمهني على مستوى التعليم العالي.

وأكدت الوثيقة رقم (14) أن كوريا تنفذ سياسة تحسين التعليم الجامعي ليناسب التدريب الميداني، من خلال التعاون مع الصناعات والتعليم المتخصص، حيث تهدف هذه السياسة لتحقيق توازن متسق بين متطلبات الصناعة والقوى العاملة للتعليم العالي من حيث الكم والجودة، حيث عززت الحكومة نظام التدريب الميداني الذي يركز على التوظيف، مثل: برنامج للاحتياجات الصناعية إلى جانب التعليم (Program for indus-trial needs combind with education)، وتطبيق الفصل التدريبي (implementation of training semester)، وتهيئة التعليم لضمان العمل (fitting education to guarantee employment)وغيرها.

1- كلية المبتدئين: أشارت الوثيقة رقم (11) إلى نص المادة 47 من قانون التعليم العالي، وفيها أن كلية المبتدئين تعد "معهد التعليم العالي قصير الأجل المصمم لتطوير العمال ذوي المستوى المتوسط المطلوب في مختلف المجالات الاجتماعية، وهي مصممة لتنمية المهنيين والمتخصصين اللازمين للتنمية الوطنية والاجتماعية في كوريا في مختلف المجالات".

وأشارت إلى أن كلية المبتدئين تقوم بتعليم المهنيين المتوسطين في مختلف القطاعات الصناعية، من خلال إدارة الهندسة والعلوم الطبيعية، والعلوم الطبية والصيدلة، وقسم الفنون والتربية البدنية، بالإضافة إلى أقسام العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية. ومدة الدراسة من سنتين إلى ثلاث سنوات، وفي التمريض والعلاج الطبي والصحة تمتد لثلاث

سنوات. ويتكون المنهج من المواد الرئيسة الأساسية في السنة الأولى، والمواد الرئيسة المتعمقة في العامين الثاني والثالث: 68 ساعة معتمدة من أجل التخرج.

وتشرف كليات المبتدئين على الدورات المدرسية الليلية التي تتطلبها الصناعة من أجل توفير فرصة للعمال الصناعيين لمواصلة تعليمهم.

بينما ذكرت الوثيقة رقم (2) أن كلية المبتدئين هي مؤسسة تعليمية لتقديم المعرفة والخبرة اللازمة لكل مجال مهني، وتساهم في تطوير المهنيين كمحترفين ذوي كفاءة، ونوهت إلى أنه يحق لأي شخص يحمل شهادة الثانوية أو أعلى، التقدم بطلب لكلية المبتدئين. وأشارت إلى مساهمة كليات المبتدئين في رفع القوى العاملة المهنية خلال 2-3 سنوات. كما نوهت إلى أنها بمثابة جسر للطلاب الذين يرغبون في الانتقال إلى كلية لأربع سنوات.

وقد أشارت الوثيقة رقم (4) إلى أن كليات المبتدئين تعد مؤسسات للتعليم العالي، وتقدم شهادات جامعية لخريجيها، وأن المتقدمين لها هم في المقام الأول خريجو المدارس المهنية لتطوير مهاراتهم المهنية، حيث إن هناك مزايا لخريجي المدارس الثانوية المهنية.

وأشارت إلى الجهود التي تُبذل للحفاظ على التكامل الرأسي بين المدارس الثانوية المهنية وكليات المبتدئين، حيث يمكن الربط بين المعرفة والمهارات في المدارس الثانوية المهنية والمهارات والمعرفة في كليات المبتدئين، ونوهت إلى المسارات المتنوعة لخريجي كليات المبتدئين، إلا أن المسار الأساسي هو الدخول لسوق العمل.

وقد تطور التعليم العالي في كليات المبتدئين بشكل متسارع في السنوات الأخيرة، حيث تصل نسبتهم إلى الثلث من طلاب التعليم العالي.

وقد أشارت الوثيقة رقم (6) إلى معايير تعيين أعضاء هيئة التدريس في كليات المبتدئين، وهي تجربة البحث والخبرة، بينما الخبرة في العمل ليست مطلوبة رسميًا، إلا أنه يتم تقدير خبرة العمل ذات الصلة في العديد من مؤسسات التعليم العالي. كذلك تملك مؤسسات التعليم العالي الخيار لتوظيف ممارسين من الشركات لتعليم الطلاب مهارات عملية، وهم بذلك يتمتعون بحرية أكبر في التوظيف من المدارس الثانوية.

وأشارت الوثيقة رقم (4) إلى التحديات والمشكلات التي تواجه كليات المبتدئين، ومن هذه التحديات: اتجاه خريجي المدارس المهنية إلى الالتحاق بالجامعات التي تدوم 4 سنوات، بدلًا من الالتحاق بكليات المبتدئين، وبالتالي تواجه كليات المبتدئين غير المدعومة من قبل الحكومة عجزًا في التمويل، حيث إن المصادر الرئيسة لتمويل كليات المبتدئين هي

الرسوم الدراسية وغيرها من الرسوم من الطلاب. وتعد هذه المشكلة خطيرة؛ لأن معظم كليات المبتدئين هي ملكية خاصة، وتُموّل من القطاع الخاص.

2- كليات الفنون التطبيقية: أشارت الوثيقة رقم (11) إلى أن كلية الفنون التطبيقية الكورية تعد كلية مبتدئين تأسست بموجب القوانين المتعلقة بالتعليم لتطوير الفنيين، ولها أدوار مختلفة، منها: تنمية القوى العاملة الصناعية التي تركز على العمل الميداني والعملي، وتدريب العاطلين عن العمل، والتدريب على تنمية الكفاءات المهنية للعاملين الحاليين.

وقد أشارت الوثيقة رقم (4) إلى أن كليات الفنون التطبيقية تقدم دورة مدتها سنتان، وكذلك تقدم درجة الزمالة. وقد تم تطوير كليات الفنون التطبيقية من معاهد التدريب المهني بهدف تزويد الطلاب ببرامج تدريب أكثر منهجية، وتقدم دورات تتراوح مددها بين شهر واحد إلى دورات دراسية مدتها عامان، وتؤدي إلى الحصول على شهادات جامعية.

السؤال الرابع: ما واقع التدريب المهني في كوريا الجنوبية؟

1- أسباب وأهداف إدخال نظام التدريب المهني في كوريا الجنوبية:

ذكرت الوثيقة رقم (3) أن السبب في إدخال نظام التدريب المهني في كوريا الجنوبية هو نمو الطلب على العمالة الماهرة - بشكل كبير - مع قلة توافرهم، ووجود الكثير من الشباب العاطلين عن العمل الذين لم يلتحقوا بالتعليم العالي، وسلبية أصحاب العمل في تدريب العمال؛ ومن ثم أصبحت هناك حاجة مُلحّة إلى إدخال نظام للتدريب المهني.

وأشارت الوثيقة إلى أنه تم إضفاء الطابع المؤسسي على نظام التدريب المهني لتحقيق أهداف التنمية الاقتصادية، ونوهت كذلك إلى أن الغرض الأساسي للتدريب المهني هو توفير القوى العاملة الماهرة اللازمة للتصنيع؛ لتحقيق التنمية الاقتصادية، بينما أشارت الوثيقة 5 إلى أن السبب في تطوير برامج التدريب المهني هو الاستجابة لاحتياجات سوق العمل.

وأشارت الوثيقتان رقم (3) و(13) إلى أنه تم تصميم وتنفيذ نظام التدريب المهني لتوفير القوى العاملة الماهرة اللازمة للصناعة، وتدريب العمال على المهارات العملية المطلوبة لمكان العمل في فترة قصيرة.

ونوهت الوثيقة رقم (3) إلى أنه لأجل هذا الغرض، تم اختيار مجالات التدريب المناسبة لكل مرحلة من مراحل التنمية الصناعية، فنظام التدريب المهني الكوري يعمل على أساس ظروف سوق العمل، ويقدر العرض والطلب على العمال المهرة وفقًا لكل

مرحلة من مراحل التصنيع. وقد أشارت الوثيقة إلى أن نظام التدريب المهني - الذي تم تغييره استجابةً لكل مرحلة من مراحل النمو الاقتصادي - يدعم التنمية الاقتصادية في كوريا، من خلال الحد من الفقر في السنوات الأولى من التنمية الاقتصادية، وتشجيع التنافس الملائم لاقتصاد قائم على المعرفة.

2- هيكل ونظام التدريب المهني الكوري الجنوبي:

أشارت الوثيقة رقم (4) و(5) و(6) و(8) إلى أنه تتم إدارة نظام التعليم والتدريب المهني الكوري من قبل وزارة التعليم ووزارة العمل، حيث تدير وزارة التعليم مؤسسات التعليم المهني، ومؤسسات التدريب المهني التابعة لوزارة العمل، فقد أشارت الوثيقة رقم (8) إلى أن وزارتي التعليم والعمل هما الهيئتان المركزيتان الرئيسيتان للإطار المؤسسي الكوري للتعليم والتدريب المهني، وإلى الفصل بين التدريب المهني والتعليم المهني. وبالرغم من أن التعليم والتدريب المهني يخضعان بشكل رئيس لوزارة العمل، فإنهما تحت إشراف وزارة التعليم.

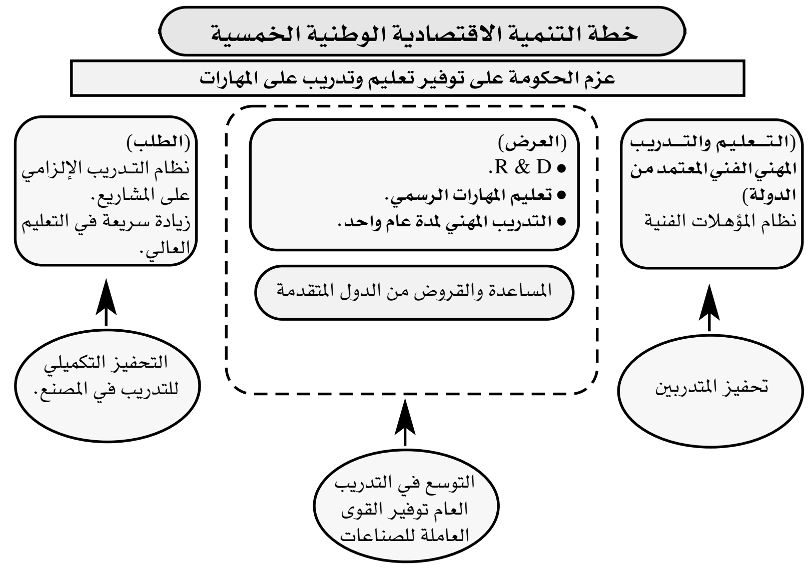
وأشارت الوثيقة رقم (5) إلى أن وزارة التعليم تتولى التعليم الابتدائي والتعليم الموجه نحو التعليم العالي، بينما وزارة العمل تتعامل مع التعليم المستمر والتدريب الذي يدخل سوق العمل.

وأشارت الوثيقة رقم (6) إلى أن وزارة التعليم مسؤولة عن التعليم والتدريب المهني في المدارس الثانوية وعلى مستوى التعليم العالي، باستثناء الفنون التطبيقية، في حين أن وزارة العمل مسؤولة عن التدريب المتعلق بسوق العمل والفنون التطبيقية، ونوهت الوثيقة إلى أنه لا يوجد تعاون بين هذه الوزارات بشأن قضايا التعليم والتدريب المهني.

وأشارت الوثيقة رقم (5) إلى أن نظام التدريب المهني في كوريا تقوده الحكومة والعرض والطلب، ويتم إدارة برامج التدريب من قبل وزارة العمل، حيث تقوم هيئة تنمية الموارد البشرية في كوريا بوضع البرامج موضع التنفيذ، ويتم توفير التدريب بناء على مسوحات واسعة النطاق للطلب على اليد العاملة، وتقديرات لإمدادات التدريب المحدد المتوافق مع تقدير عرض العمالة. وبعد ذلك، تُعقد لجنة لتعديل الدورة التدريبية، ويتم الإعلان عن قرار توفير التدريب على مستوى الدورة، حيث يتم اعتماد البرامج التدريبية بشكل رئيس من وكالات الدولة.

ووضحت الوثيقة رقم (3) أن نظام التدريب المهني الكوري الذي يوفر التدريب الذي يركز على مكان العمل بطرق مختلفة، قد تم تشغيله تحت مسؤولية سلطات العمل

في كوريا، وقد وضحت هيكل نظام التدريب المهني في كوريا كما هو موضح في الشكل رقم (13).



المصدر: (Ra & Kang,2012)

الشكل رقم (13): هيكل نظام التدريب المهني في كوريا

ونوهت الوثيقة رقم (13) إلى أن نظام التدريب المهني الكوري الذي تقوده الحكومة له سمات وعوامل نجاح، وهي: أن هذا النظام تم تخطيطه بموجب خطط التنمية الاقتصادية الناجحة، وبهدف توفير الأيدي العاملة الماهرة اللازمة للتنمية الصناعية، وأن دور الحكومة كان إشرافيًا فعالًا، وأن نظام التدريب الإلزامي داخل المصنع هو النظام الرئيس للتدريب المهني في كوريا الجنوبية، حيث كانت هناك حاجة لتشجيع الاستثمار في التدريب بين أرباب العمل، ومن ثم إما توفير التدريب، أو دفع ضريبة التدريب. كذلك تم تحفيز العمال غير المهَرة على المشاركة في التدريب المهني من خلال التأهيل الفني، بالإضافة إلى التدريب في الدورة التدريبية.

أما عن مشكلات نظام التدريب المهني الكوري، فقد أشارت الوثيقة رقم (4) إلى أن المتدربين في النظام الكوري يشتكون من تدني الأجور خلال فترة التدريب العملي.

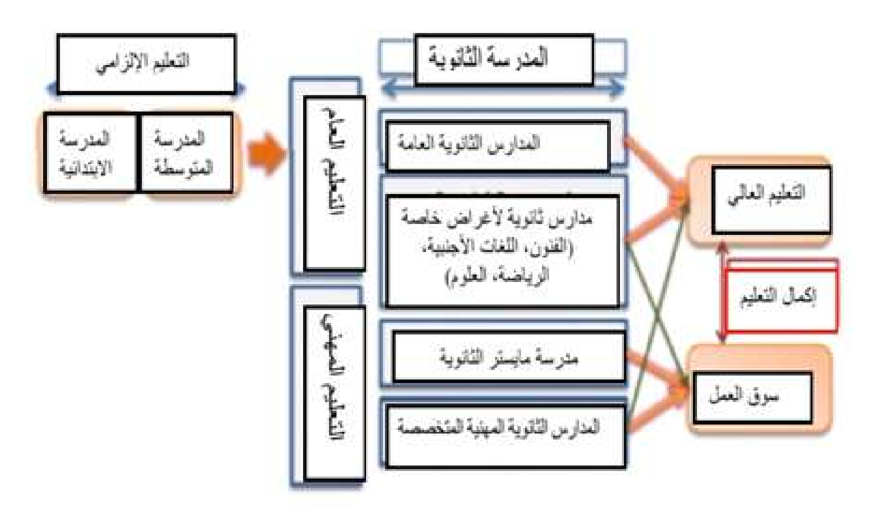
3- الفصل بين التعليم المهني والتدريب المهني:

ذكرت الوثيقة رقم (8) أنه من خصوصية هيكل نظام التعليم والتدريب المهني في كوريا: الفصل بين التدريب المهني والتعليم المهني، وأشارت الوثيقة رقم (13) إلى أنه

في بدايات التصنيع في كوريا الجنوبية كان لا بد من تصميم التدريب المهني بطريقة لا تتداخل مع التعليم المدرسي. وأوضحت الوثيقة رقم (4) إلى أن مؤسسات التعليم المهني والتدريب المهني الكورية منفصلة، حيث تم إنشاء مؤسسات التدريب المهني للذين لا يستطيعون تحمل تكاليف المدرسة، وبالتالي توفير الانتقال السريع لهم إلى العمل، وتم إنشاء مؤسسات التعليم المهني للذين يرغبون في الحصول على شهادة في نفس الوقت الذي ينتقلون فيه إلى العمل.

4- التكامل بين التعليم المهني والتدريب المهني:

وضحت الوثيقة (5) شكل نظام التعليم المهني والتدريب المهني، حيث يتكون النظام من دعامتين هما: التعليم المهني والتدريب المهني، حيث توفِّر مرافق التدريب على المهارات المهنية وكليات الفنون التطبيقية وغيرها من المؤسسات برامج تدريب مهني من مختلف الأنواع والمُدد، بينما يُقدَّم التعليم المهني من قبل المدارس الثانوية المهنية، والكليات الإعدادية، والجامعات المفتوحة، ومؤسسات التعليم مدى الحياة، إلا أن الوثيقة أشارت إلى أن التمييز بين التعليم المهني والتدريب المهني غير واضح. ويوضح الشكل رقم (14) شكل التعليم والتدريب المهني.



المصدر: (Ryu,2017)

الشكل رقم (14): هيكل التعليم والتدريب المهني

وأشارت الوثيقة رقم (3) إلى أنه في كوريا تم تدريب العمال المهرة وتزويدهم بالتعليم المدرسي الرسمي مثل المدارس المهنية، والتعليم غير الرسمي مثل المدارس الفنية، ومرافق التدريب المهني. ومن أجل تدريب العمال، تم تطوير نظام التعليم المدرسي

الرسمي بالتزامن مع نظام التدريب المهني؛ لتقليل الفجوات في المعروض من القوى العاملة.

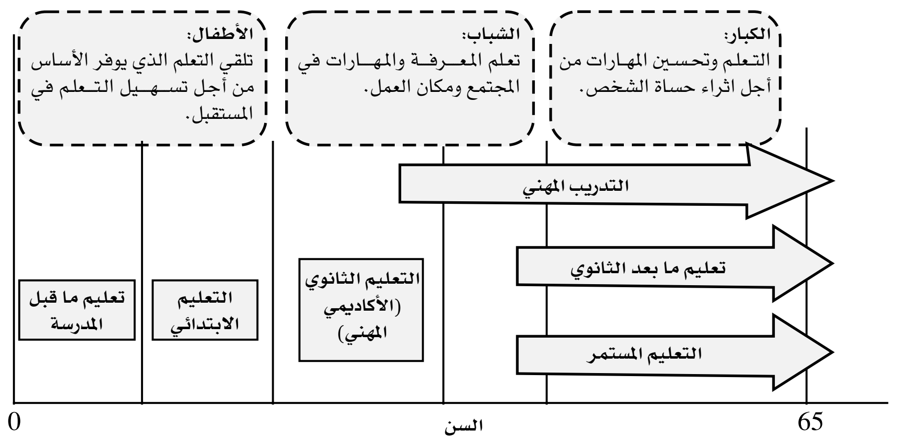
ونوهت الوثيقة إلى أن تطوير التدريب المهني والتعليم المهني يتم بشكل متزامن، بحيث يكمل أحدهما الآخر، ويتبادلان الأدوار لتدريب القوى العاملة الوطنية.

وقد وضحت الوثيقة رقم (13) أوجه التكامل بين التعليم المهني والتدريب المهني، حيث يتم تدريب العمال المهرة المطلوبين للصناعة بطريقتين:

الأولى: التعليم المهني الرسمي في المدرسة: وهذا ينتج العمال الماهرين من خلال توفير تعليم المهارات الأساسية في دورات لمدة 3 سنوات.

والثانية: التدريب المهني في معاهد التدريب العامة والخاصة، وهذا يُنتج قوة عاملة ماهرة من خلال توفير التدريب على المهارات المحددة في دورة قصيرة الأجل.

وقد أوضحت الوثيقة رقم (3) أدوار التعليم المهني الرسمي والتدريب المهني في كل مرحلة من مراحل الحياة كما هو موضح في الشكل رقم (15).



المصدر : (Ra & Kang,2012)

الشكل رقم (15): أدوار التعليم المهني الرسمي والتدريب المهني في كل مرحلة من مراحل الحياة

يتبين من الشكل أن التعليم والتدريب المهني في كوريا الجنوبية مستمر، حيث يبدأ من السنوات الأولى لالتحاق الأطفال بالمدارس، ويكون بمثابة الأساس، ويستمر مروراً بالتعليم الثانوي والجامعات، حيث يهدف لتعلم المعرفة والمهارات اللازمة لمكان العمل، ويستمر بعد ذلك من أجل تحسين المهارات وإثراء حياة الأفراد.

5- تمويل التدريب المهني:

أشارت الوثيقة رقم (3) و(13) إلى أن استراتيجيات تمويل التدريب المهني في كوريا تغيّرت لكي تتناسب مع كل مرحلة من مراحل النمو الاقتصادي، وأن السياسة المتبعة في السنوات الأولى للتدريب المهني كانت تعتمد على تقديم الحكومة إعانات مالية للمؤسسات لبدء التدريب داخل المصنع؛ بهدف توعية المؤسسات بأهمية التدريب، ثم قامت الحكومة الكورية بعد ذلك بتطبيق نظام التدريب الإلزامي داخل المصنع، أو دفع رسوم التدريب (ضريبة)، حيث تقوم المصانع التي لا توفر التدريب داخل المصنع بدفع الضريبة بدلًا من توفير التدريب داخل المصنع لصندوق تعزيز التدريب المهني، إلا أنه لم يحقق النتائج المرجوة منه؛ لأن الضريبة كانت أقل من تكلفة التدريب الفعلية؛ مما أدى لانخفاض كبير في أعداد المتدربين.

كما نوَّهت الوثيقة رقم (8) و(13) إلى أن ثلثي الشركات الملزمة بتوفير التدريب داخل المصنع اختارت أن تقوم بدفع ضريبة التدريب في عام 1986، وفي عام 1995 تم إدخال نظام التأمين على العمالة، وأصبح التدريب المهني جزءًا من هذا النظام، وتم إلغاء نظام التدريب الإلزامي داخل المصنع.

حاليًا تغير النظام، وأصبحت هناك رسوم على التدريب كجزء من أقساط التأمين على العمل، وذكرت الوثيقة رقم (6) أن مشاركة جميع أصحاب العمل في دفع الرسوم وفقًا لحجم الشركة، وأشارت الوثيقة رقم (13) إلى أنه تمت إعادة تسمية مصطلح التدريب المهني باسم "تنمية المهارات المهنية"، ونوهت الوثيقة رقم (3) و(13) إلى تحول التركيز من التدريب الأولي للعامل الجديد إلى رفع مستوى التدريب للعمال الحاليين، وأصبحت جميع المؤسسات ملزمة بدفع رسوم التدريب كجزء من أقساط التأمين على العمل، وعندما تقوم المؤسسات بتقديم التدريب، يتم سداد تكاليف التدريب من قبل الحكومة كحافز لبرامج التدريب التطوعية، وقد قدم هذا الحافز العون الكبير للمؤسسات في تنمية المهارات المهنية.

وقد وضحت الوثيقة رقم (13) نظام التأمين على العمل داخل كوريا، حيث يتكون من ثلاثة أجزاء: إعانة البطالة، ومشروع تثبيت العمالة (دعم الأجور بشكل أساسي)، ومشروع تطوير مهارات المهنة (دعم التدريب المهني).

ونوهت الوثيقة رقم (8) إلى التحديات والمشاكل التي يواجهها نظام التمويل الحالي، منها أن هناك آليات توزيع غير فعالة، والحاجة إلى تنويع مصادر التمويل، ونقص في التدريب المهني لمتطلبات المهارات.

وأشارت الوثيقة رقم (5) إلى أنه في عام 2014 غطى أرباب العمل 80٪ من إجمالي النفقات في توفير التدريب المهني، حيث بيّنت أن تمويل التدريب المهني يعتمد – بشكل كبير على نظام التأمين على العمل.

وقد صنفت الوثيقة رقم (5) التدريب المهني في كوريا حسب الأهداف والغايات من قبل متلقي الدعم المالي، كما هو موضح في الجدول رقم (16).

جدول رقم (16): تصنيف التدريب المهني حسب الأهداف والغايات من قبل متلقي الدعم المالي

متلقي الدعم المالي		
الأفراد	أرباب العمل	أهداف / أهداف التدريب
1) بطاقة Naeil Baeum للعاملين (نظام حساب تنمية المهارات المهنية)	1) تدريب صاحب العمل على تطوير المهارات المهنية 2) الشركات الصغيرة والمتوسطة التدريب 3) الاتحاد الوطني لتنمية الموارد البشرية	الموظفين (ترقية التدريب)
1) بطاقة Naeil Baeum للعاطلين عن العمل (نظام حساب تنمية المهارات المهنية) 2) التدريب الوطني للصناعة الأساسية والاستراتيجية		عاطلين عن العمل (تدريب أولي)
التدريب المهني العام (كليات الفنون التطبيقية، جامعة كوريا للتكنولوجيا والتعليم، غرفة التجارة والصناعة الكورية)		التدريب العام

المصدر: (Ryu,2017)

وقد شرحت الوثيقة الجدول كالتالي: يهدف التدريب المهني إلى تطوير مهارات جديدة للباحثين عن عمل والوافدين إلى سوق العمل؛ مما يشير إلى التدريب الأولي. بالنسبة إلى العاملين الحاليين، يهدف التدريب المهني إلى رفع مستوى مهاراتهم لتحسين الأداء في مكان العمل، التي غالبًا ما تصاغ كترقية التدريب. تقدم المؤسسات العامة أو الخاصة تدريبات عامة يتم تمويلها بشكل أساسي من الموارد العامة. أهداف هذا التدريب أكثر تنوعًا، وتشمل توفير التدريب للباحثين عن عمل، أو لغرض الارتقاء بمهارات العاملين في سوق العمل حاليًا. بالنسبة للتدريب الممول من نظام التأمين على العمل، يقدم أصحاب العمل المؤهلون التدريب المعترف به إما في الموقع، أي المصنع، أو عن

طريق التعاقد الخارجي. قد يشارك الأفراد في برامج التدريب التي يتم الاعتراف بها إما من قبل الهيئات العامة، أو التي تقدمها المؤسسات العامة.

6- دور القطاع العام والخاص في التدريب المهني:

ذكرت الوثيقة رقم (13) أن ما يميز الإصلاحات في نظام تطوير التدريب المهني هو تقسيم الأدوار بين الحكومة (القطاع العام) والقطاع الخاص، حيث يكون دور المؤسسات الخاصة هو توفير برنامج تدريب تطوعي، بينما تقوم الحكومة بتشجيع المشاريع، وتحفيزها على القيام بذلك، وتقليل اللوائح ذات الصلة. بينما أوضحت الوثيقة رقم (3) دور كل من القطاع العام والخاص في التدريب المهني حسب مرحلة التنمية الاقتصادية، كما هو ظاهر في الجدول رقم (17).

جدول رقم (17): أدوار القطاعين العام والخاص في التدريب المهني

مرحلة التنمية الاقتصادية	العامة	الخاصة
فترة الستينيات من القرن العشرين	تم تشجيع التدريب داخل المصنع بتوفير الإعانات، وتم إنشاء نظام التدريب المهني.	بدأت الشركات في تدريب موظفيها الجدد على نطاق صغير، واعتمدت على الإعانات الحكومية ومواد التدريب التي طورتها الحكومة.
فترة السبعينيات من القرن العشرين	تم إدخال نظام التدريب المهني الإلزامي، وتم إنشاء نظام التدريب العام.	قامت الشركات بتدريب موظفيها الجدد على نطاق واسع، وبدأت في دفع رسوم التدريب.
فترة الثمانينيات من القرن العشرين	تم منح الخيار للمؤسسات الخاصة بين الوفاء بالتزام التدريب، وبين دفع الرسوم وتعزيز التدريب التطوعي والتدريب العام.	عززت المؤسسات تدريب الموظفين الجدد والعمال الحاليين، وفضلت دفع الرسوم تجنبًا للاضطرار إلى توفير التدريب.
فترة التسعينيات من القرن العشرين	تم تشجيع التدريب التطوعي للمؤسسات الخاصة من خلال نظام سداد تكاليف التدريب، وتم التأكيد على دور الحكومة في تنفيذ سياسات سوق العمل النشطة.	انتشر التدريب التطوعي خاصة بين الشركات الكبيرة بعد دمج نظام التدريب المهني في نظام التأمين على العمالة والأزمة الاقتصادية.
بداية القرن الحادي والعشرين	تم التركيز على تطوير المهارات المهنية مدى الحياة لجميع الناس، والتدريب العام الموجه نحو الطلب (إدخال نظام حساب التدريب الفردي وما إلى ذلك)، والاستثمار في تنمية الموارد البشرية للشركات الصغيرة والمتوسطة والفئات الضعيفة.	كان مستوى استثمارات الشركات الكبرى في التدريب التطوعي قريبًا من مستوى الاستثمار في الدول المتقدمة (انتشار التدريب القائم على تكنولوجيا المعلومات، مثل التعليم الإلكتروني). وقد كانت هناك فجوة تدريب خطيرة بين الشركات الكبيرة والشركات الصغيرة والمتوسطة.

يلاحظ من الجدول أنه تم تقسيم دور تنفيذ التدريب المهني بشكل صحيح بين الحكومة والقطاع الخاص؛ مما يعكس الوضع خلال كل فترة من فترات التنمية الاقتصادية، فعند وضع خطتَي التنمية الاقتصادية الخمسية الأولى والثانية، قدرت الحكومة العرض والطلب على العمال المهرة، وطورت نظام تنمية المهارات المهنية بناءً على تلك التقديرات. ومع تسارع التنمية الاقتصادية في كوريا، نما القطاع الخاص وبدأ في قيادة الاقتصاد؛ لذا قلصت الحكومة دورها في توفير التدريب، مع حث القطاع الخاص وتشجيعه على زيادة دوره في توفير التدريب. ومن أجل الاستجابة بمرونة للظروف الاقتصادية وظروف سوق العمل المتغيرة، قامت بإدخال تعديل شامل على قانون تنمية مهارات العمال المهنية. وقد دفع هذا التحول إلى التركيز من التدريب الأولي للعاملين المهرة الأساسيين إلى رفع مستوى التدريب للعاملين الحاليين، ومن تدريب القوى العاملة الصناعية الموجهة نحو العرض إلى التدريب الموجه نحو الطلب الذي توفره الشركات طوعًا.

7- التدريب الموجه نحو الطلب

أشارت الوثيقة رقم (3) إلى أنه من أجل الاستجابة بمرونة للظروف الاقتصادية وظروف سوق العمل المتغيرة، قامت كوريا الجنوبية بإدخال تعديلات على قانون تنمية مهارات العمال المهنية في عام 2004، وقد أدى التحول إلى التركيز على رفع مستوى التدريب للعاملين الحاليين بدلًا من التدريب الأولي للعمال المهرة، ومن تدريب القوى العاملة الصناعية الموجهة نحو العرض إلى التدريب الموجه نحو الطلب الذي توفره الشركات بشكل تطوعي.

وقد كان هذا التعديل يهدف لدعم تنمية مهارات العمال المهنية مدى الحياة، عن طريق الحد من التدخل غير الضروري، وتعزيز برامج القطاع الخاص التطوعية.

كذلك ذكرت الوثيقة أنه يتم تدريب العمال المطلوبين للصناعة بطريقتين: التعليم المهني الرسمي في المؤسسات الأكاديمية، أو التدريب المهني.



القسم الثالث

استخدام أسلوب تحليل المحتوى النوعي في عملية تحليل المحتوى المرئي

(Visual Content Analysis)



الفصل الحادي عشر

عندما يصبح الطعام هوية
الأبعاد الثقافية للطعام
في أفلام الأنمي - هاياو مايازاكي

- المبحث الأول: الاطار العام للدراسة
- المبحث الثاني: إجراءات الدراسة
- المبحث الثالث: عرض النتائج

بدور ابراهيم محمد المعيلي

رسالة ماجستير عام ٢٠٢١

إشراف: د. غازي عنيزان الرشيدي

أ.د. علي عاشـــور الجعفـر

الفصل الحادي عشر

عندما يصبح الطعام هوية: الأبعاد الثقافية للطعام في أفلام الأنمي - هاياو مايازاكي

المبحث الأول

الاطار العام للدراسة

المقدمة:

"يجب أن أفتح نوافذ بيتي لكي تهب عليه كل الثقافات، بشرط ألا تقتلعني من جذوري".

المهاتما غاندي

تعتبر الهوية الثقافية التراثية، من المسائل الاساسية الراسخة لرسم ملامح هوية الفرد لكل مجتمع، وما يميزه عن غيره، وتمتد تلك الهوية من الفردية إلى الجماعية، وتنتهي بالقومية، كما أن الموروث الثقافي يعتبر مصدراً رئيساً لاستمرار هوية هذا المجتمع.

ولترسيخ الهوية الثقافية هنالك العديد من الطرق والوسائل، والتي تتناول عدداً من الجوانب، منها الإعلامية والتربوية، حتى أنها قد بدأت تدخل ضمن المناهج الدراسية، وذلك الأمر لم يكن وارداً في فترة سابقة من الزمن، فالهوية الثقافية والوطنية نابعة من الداخل دون الحاجة إلى تعزيزها.

في السابق كانت تُستمد الثقافة والقيم من الحياة اليومية وعدد من الوسائل الأخرى مثل المجلات والبرامج التلفزيونية الهادفة التي تنقل صورة واقعية للمجتمع، وتطلعنا على الثقافات الأخرى بطريقة منطقية

وممتعة، مثل مجلة ماجد، ومجلة سعد، وبرنامج افتح يا سمسم، وحكايات عالمية، واسألوا لبيبة، وعدنان ولينا، وهايدي، وسالي، والعديد من البرامج التي كانت تعزز ذلك الجانب، وتجعلنا نتقبل الثقافات الأخرى باتزان بشكل غير مباشر، مما جعل الاكتساب يكون بمنتهى السلاسة والسهولة والثبات خلال كل تلك السنوات. وذلك ما أكدته أحدى أهم النظريات وهي نظرية الغرس الثقافي والتي يمكن الرجوع إليها لتفسير التأثير الذي تلعبه الرسوم المتحركة على الفرد من خلال التأثير بشكل عرضي غير متعمد لتشكيل أنماط ثقافية مشتركة فيما بينهم (الذقن ومكي، 2017).

من هذا المنطلق تبين أن هناك العديد من الوسائل التي من الممكن أن تساهم في تعزيز الثقافة التراثية والهوية بشكل غير مباشر، والتي تندرج ضمن حياتنا الروتينية دون الشعور بالالتزام أو الإلزام، ومن ضمن تلك المصادر الإعلامية (أفلام الرسوم المتحركة) أو أفلام (الأنمي)، والتي تعد حالياً من الوسائل المهمة التي تبني الهياكل الأساسية لمعتقدات وأفكار وشخصية الطفل نظراً لقربها منه، وميله لمحاكاة شخصياتها، والالتزام بشكل غير مباشر بصفاتها وتفاصيلها، حتى ان البعض قد يكون رمزاً وقدوة له.

ويعد ثبات قصة فيلم (انمي) مدة (30 سنة)، ووجوده في ذاكرة أي شخص طوال تلك الفترة، لهو أمر مهم يجعل المرء يعيد النظر به مرات ومرات، وفعلاً هذا ما حدث حين بدأت الباحثة بالاطلاع على جميع أفلام الأنمي لهاياو ميازاكي (ياباني)، إذ أن هنالك الكثير من الأمور المترابطة والمتداخلة، والرسائل الثقافة والتراثية والفلكلورية والوطنية الخاصة ببلد مايازاكي من خلال أعماله التي تبث للأطفال والكبار، مما تجعلك تعشق وتحترم تلك الدولة بثقافتها وعلمها وكل ما تحويه، وقد استخدم هاياو ميازاكي ذلك المصدر (الأنمي) لنقل الثقافة اليابانية بشكل مقصود أو غير مقصود، فنقل اللباس والعادات والتقاليد والطعام والعلاقات الاجتماعية والاحتفالات الفلوكلورية والتراثية والمشاعر والأحاسيس المرتبطة في كل مشهد من مشاهد أفلامه، سواء كان هو مؤلفها، أو مخرجها، فطبع فيها كل ما ذُكر بطريقة ذكية جداً تجعل الفرد يتشرب ويتطبع تلك الحياة دون مقاومة.

وأخيراً يمكننا القول بأن منظومة الثقافة والهوية تعتبر منظومة مركبة، تحتاج إلى تفصيلها، والتعامل مع كل جزئية على حدة بحذر، حتى ننجح في تعزيزها، وغرسها في نفوس أبنائنا للمحافظة على كيان هذا المجتمع، ومن هنا ستختص هذه الدراسة بالثقافة الغذائية، وثقافة الطعام، ومدى تأثيرها في تعزيز وغرس الثقافة، وما تحمله من رموز، وذلك من خلال تحليل محتوى وسيلة إعلامية هي أفلام الأنمي الخاصة بهاياو ميازاكي (استديو غيبلي) كنموذج.

مشكلة الدراسة

على الرغم من أهمية أفلام الأنيميشن للأطفال والناشئة لا سيما من الناحية الترفيهية والثقافية واللغوية والبصرية وغيرها (فريد، د. ت) إلا أن هناك شح كبير في هذا النوع من المؤلفات الخاصة بسينما الأطفال لاسيما الانيمشن فحسب ما يذكر فريد (د. ت) فهناك فقط ثلاثة كتب قد صدرت عن الطفولة والسينما مما يدل على عدم الاهتمام بنفس هذا النوع من الثقافة الخاصة بالطفل.

وتذكر رمضان والببلاوي (1984) أهمية سينما الأطفال والشروط الواجب توافرها من حيث الأهداف والمضمون والطريقة والأداء والتنوع والمناخ النفسي للفيلم، لكنها بينت وبشكل واضح اعتماد الوطن العربي على الأفلام القادمة من دول وبيئات أخرى، ولعل الفيلم الوحيد الذي نعرفه ودخل حيز العالمية فيلم الانيميشن الذي انتجته السعودية في عام 2015 ويحمل اسم (بلال) والذي يتعرض إلى شخصية الصحابي الجليل بلال بن رباح والذي نجد له مشاهدات على القناة المعروفة .Netflix

مثل هذا الشح في العالم العربي لا يعني عدم الاستعانة بالأفلام من الثقافات الأخرى ذات الجودة الفنية والبصرية والتي يمكن الاستفادة من بعض مضامينها للثقافات الأخرى، لأن هناك من الأفلام التي تعرض لها بعض الباحثين (Giroux, 2010؛ Bell, Hass, Sells, 1995) تشوه الصور الثقافية للمجتمعات الأخرى، وقد يتعرض بعضها إلى مفهوم الجنوسه (Gender) والثقافات بطريقة غير منصفة.

ومما يؤسف له، أن مثل هذا النوع من التناول المختص بالطعام اهتمت به الدراسات الانثروبيولوجية التي تهتم بالثقافات التي لم تدخل في التطور الحضاري، ومن ثم تم إهمال المدينة لمثل هذا النوع من الموضوعات باعتبار أن العولمة، وما تشكله من أخطبوط اقتصادي، هيمنت بالثقافة الغالبة لتعمم ثقافة الوجبات والمأكولات السريعة التي تصنع وتدار من قبل الشركات العابرة للحدود، مما يفقدنا الحنين للثقافة التي تؤكد على مجموعة القيم التي تمارس في قيمه مثل وجبة الطعام في الماضي.

لذلك عندما نشاهد مثل هذا النوع من الأفلام، علينا أن نركز على نوعية القيم الثقافية مثل قيمة الطعام وثقافة الأكل ابتداءً من كيفية زرعه والعناية به وانتهاءً باستهلاكه.

هنا تتمثل مشكلة البحث في كيفية إسهام أفلام الأنمي لهايو ميازاكي في غرس وتعميق الثقافة والهوية اليابانية في نفوس الناشئة والشباب الياباني من خلال المشاهدة الخاصة بالطعام خلال الإجابة على التساؤلات التالية:

أسئلة الدراسة

- ما الأبعاد الثقافية التي تعكسها مشاهد الطعام في أفلام هاياو ميازاكي؟
- ما الأسباب الكامنة وراء الاهتمام بمشاهد الطعام في أفلام هاياو ميازاكي؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى:

- إيجاد رابط فعلي بين مشاهد الطعام في أفلام هاياو ميازاكي ونقل الثقافة.
- التأكيد على المفاهيم الرمزية التي ينقلها الطعام.
- التأكيد على أهمية وفاعلية نقل الهوية والثقافة عن طريق أفلام الأنمي.

أهمية الدراسة

تكتسب الدراسة أهمية كبيرة من خلال ما يلي:

- إعادة النظر في العديد من الأمور المهمشة مثل الطعام وأفلام الأنمي.
- التأكيد على أهمية الطعام من جوانب عديدة (نقل المشاعر، الهوية التراثية، الثقافة).
- إيجاد وسيلة مناسبة لتطبيق ذلك النظام على أرض الواقع بما يتناسب مع الثقافة الكويتية.

مجتمع الدراسة

يتشكل مجتمع الدراسة من جميع أفلام هاياو ميازاكي والبالغ عددها (13 فيلم).

عينة الدراسة

تتشكل عينة الدراسة من أربعة أفلام من تأليف وكتابة ورسوم واخراج هاياو ميازاكي.

م	اسم العمل		سنة الإصدار
1	جاري توتورو	my neighbor totoro	1988
2	الأميرة مونونوكي	Princess Mononoke	1997
3	المخطوفة	Spirited Away	2001
4	بونيو على جرف البحر	Ponyo	2008

حدود الدراسة

- الحدود الموضوعية: هي تحليل مضمون عدد (4) من أفلام الأنمي الخاصة بهاياو ميازاكي من خلال مشاهد الطعام والمتعلقة بعدة جوانب وهي (صورة الطعام - اللفظ - الرمز - الطبخ - الأواني - المنتج الغذائي - المهنة المرتبطة بالطعام وانتجاه).

حدود زمانية: تم هذه الدراسة خلال العامين الدراسيين 2019- 2020.

منهج وأداة الدراسة

سيتم استخدام منهج تحليل المحتوى النوعي الاستقرائي، وهو تحليل بصري وصفي، وذلك لمناسبته لتحليل الأفلام الأربعة الخاصة بهاياو ميازاكي.

مصطلحات الدراسة

- **الثقافة**: لقد عرفت منظمة اليونسكو الثقافة على انها: مجموعة متنوعة من الخصوصيات الدينية والمادية والفكرية التي تميز مجتمعاً معيناً، او مجموعة معينة، وذلك لا يشمل الفن والأدب فقط، بل أنماط الحياة وطرق العيش المشترك، ونظم القيم والتقاليد والمعتقدات. (اليونسكو، 2009)

- **ثقافة الطعام**: تشير الثقافة الغذائية إلى الممارسات والمواقف والمعتقدات، وكذلك الشبكات والمؤسسات المحيطة بإنتاج وتوزيع واستهلاك الغذاء، وهو يشمل مفاهيم الطعام، والمأكولات، ونظام الطعام، ويتضمن المفاهيم الأساسية الموجودة لدى المجموعة حول الغذاء، والظروف التاريخية والحالية التي تشكل علاقة تلك المجموعة بالطعام، والطرق

التي تستخدم بها المجموعة الطعام للتعبير عن الهوية، والمجتمع، والقيم، والحالة، والقوة، والفن، والإبداع. كما يشمل تعريفات المجموعات لما يمكن أن تكون العناصر الغذائية، وما هو لذيذ، وصحي، ومناسب اجتماعيا لمجموعات فرعية محددة أو أفراد ومتى، وكيف، ولماذا، ومع من يمكن أو ينبغي استهلاك تلك العناصر (Long, 2009)

- **الأنمي**: ظهرت مفردة الأنمي اليابانية من ثلاثة أصوات كاتاكانا (آ، ني، مي)، لكن نطقها الحالي أخذ شكله الأبجدي وصوته السمعي من كيفية النطق الغربي باللغة الإنجليزية لهذه المفردة، حيث أضافت المعاجم اليابانية لفظ التحريك "أنمي - أنيميشن" إلى لغتها، وتعني بالعربية التحريك، فهي بالأساس تعبير عن عملية تحريك الرسوم التي حققها الرسامون، ثم مرت بعدة أطوار من حيث التحريك الأساسية، لكنها جميعاً تدخل تحت اسم التحريك "أنيميشن"، لكن في بعض الأحيان يتم استخدام هذا المصطلح التقني للتعبير عن الشكل الفني، وهو الأنمي أو الرسوم المتحركة اليابانية بمعنى آخر (الخواجي، 2017).

- **هاياو ميازاكي**: وهو أيقونة في عالم الأفلام الرسومية في العالم، وقد حصل على الأوسكار عام 2003 عن فيلم المخطوفة، كما أخرج عدة أفلام مهمة أسست لمدرسة خاصة بفن الإنمي، وحازت على شهرة عالمية، ومثلت اليابان في محافل سينمائية عديدة، وتتميز أغلب أفلامه بالخيال والفانتازيا. كما أنشأ شركة (استوديو غيبلي) عام 1985 مع صديقه إيساو تاكاهاتا، والانطلاقة الحقيقية لاستديو غيبلي، كانت بإنتاج فيلم قلعة في السماء Castle in the sky، والذي حقق 775,000 مشاهدة في قاعات السينما، وهو رقم ضخم بالنسبة لحداثة أفلام الإنمي آنذاك، واحتلت أفلام الشركة مكانة متميزة في عائدات شباك التذاكر اليابانية، وسرعان ما تطورت الشركة، وسطع نجمها في المهرجانات، والمحافل السينمائية، وانضمت إليها كوادر فنية جديدة، تركت بصمتها بأفلام مهمة. https://www.elcinema.com/press/678940330

- **الهوية**: هي مفهوم ذو دلالات مختلفة، لغوية وفلسفية وثقافية ودينية، وقد برز المفهوم محركاً للتحرر، وموقظاً لوعي الشعوب، وعامل وحدة لدى جماعات، وعنصر تمايز وتباعد وتناحر عند أخرى. وقد عرف فيلالي(2013) الهوية بأنها "جملة المعالم المميزة للشيء التي تجعله هو، بحيث لا تخطئ في تمييزه عن غيره من الأشياء، ولكل منا- كإنسان- شخصيته المميزة له، فله نسقه القيمي ومعتقداته وعاداته السلوكية وميوله واتجاهاته وثقافته، وهكذا الشأن بالنسبة للأمم والشعوب.

- **الأبعاد الثقافية**: وتقصد بها الباحثة الجوانب المادية واللامادية وذلك استناداً على

تعريف إدوارد تايلور لمفهوم الثقافة بأنه: " بأنه ذلك المركب الذي يشمل على المعرفة، والمعتقدات والفن والأخلاق، القانون، الأعراف وأيه قدرات أو عادات أخرى يكتسبها الإنسان كونه عضواً في المجتمع. " حيث تنقسم الثقافة إلى العناصر اللامادية والتي تشمل: (الرموز - القيم - المعتقدات - المعايير - العواطف - الاتجاهات - القوانين - التطلعات والمعارف التكنولوجية) و إلى العناصر المادية و هي (الصناعات و التكنولوجيا - المكونات الملموسة التي يتم صناعتها بواسطة الإنسان مثل السيارة - الملبس - المسكن - الغذاء وغيره) (الزعبي و الكندري، 2016).

المبحث الثاني

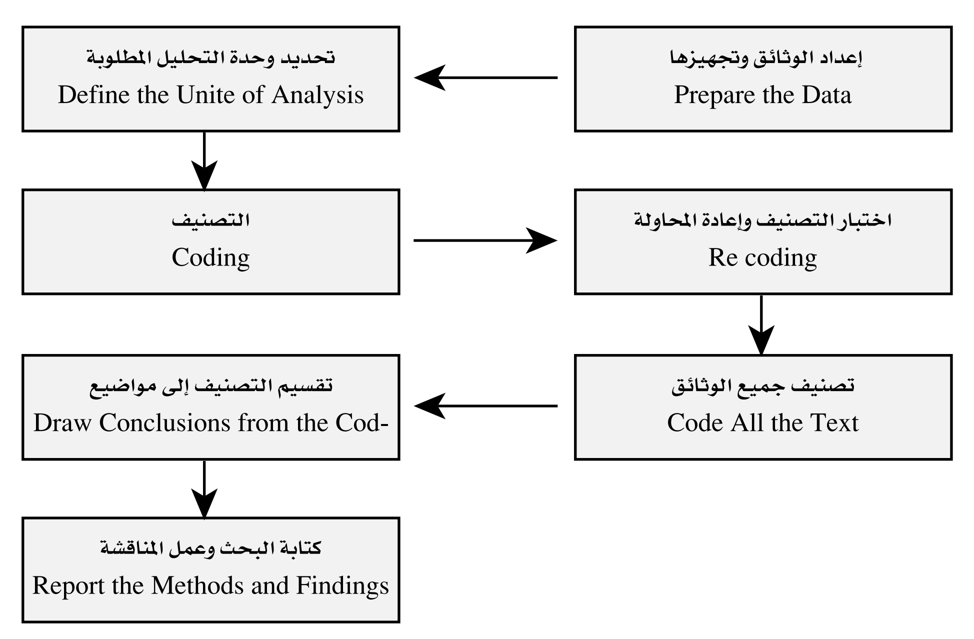
إجراءات الدراسة

أولا: منهج وأسلوب الدراسة:

سيتم استخدام منهج تحليل المحتوى النوعي الاستقرائي، وهو تحليل بصري وصفي، وذلك لمناسبته لتحليل الأفلام الأربعة الخاصة بهاياو ميازاكي. حيث يهدف أسلوب تحليل المحتوى النوعي، ويرمي إلى "تحليل مضامين النصوص والوثائق، وتفكيكها؛ عن طريق عملية التشفير، والترميز إلى موضوعات، ووحدات صغيرة؛ ومن ثم إعادة تركيبها، وجمعها في وحدات أكبر بطريقة تجعل محتوى هذه النصوص والوثائق منتجًا ذا معنى ومغزى؛ ومن ثم يمكن الاستفادة منها. ومن ثم يُعد أسلوب تحليل المحتوي النوعي – بهذه الطريقة، والآلية – هو التطبيق العملي لمهارات التفكير العليا التي ذكرها "بلوم"؛ وهي – علي الترتيب – مستويات: التحليل، والتركيب، والتقويم (الرشيدي، 2021، ص)". قامت الباحثة بإستخدام المدخل التقليدي الإستقرائي في تحليل المحتوى النوعي، وهو "المدخل الذي يبدأ فيه الباحث في التنقيب والبحث عن الموضوعات والمعاني في الأجزاء المتفرقة من الوثيقة أو النص، ثم يحول بعد ذلك الملاحظات والموضوعات الفرعية والجزئية إلى قضايا وقواعد عامة (الرشيدي، 2021، ص11)"، ويتم من خلاله استخلاص المحاور المرتبطة بثقافة الطعام.

ثانياً: خطوات تطبيق أسلوب تحليل الوثائق

اتبعت الباحثة مجموعة من الخطوات والإجراءات في أثناء عملية تحليل الوثائق التي قامت بها بناء على نموذج زانج ووايلدموث (Zhang & Wildemuth, 2005)، ويلخص الشكل رقم (1) يلخص مجمل الخطوات المتبعة.



شكل رقم (1): نموذج خطوات تطبيق أسلوب تحليل الوثائق وفقا لنموذج
(Zhang & Wildemuth, 2005)

1- إعداد الوثائق وتجهيزها Prepare the Data

قامت الباحثة بالبحث في واقع الأفلام الخاصة بهاياو ميازاكي، وذلك من حيث التأليف والكتابة والرسوم والإخراج وكذلك كتابة السيناريو، والتي حُصرت في عدد ثلاثة عشر فيلماً (13) موزعة على النحو التالي:

جدول (1): الوثائق - الأعمال التي قام بها هاياو ميازاكي

م	اسم العمل	سنة الإصدار	تأليف وكتابة	إخراج
1	ناوسيكا أميرة وادي الرياح nausicaä of the valley of the wind	1983	هاياو ميازاكي	هاياو ميازاكي
2	قلعة في السماء castle in the sky	1986	هاياو ميازاكي	هاياو ميازاكي
3	جاري توتورو my neighbor totoro	1988	هاياو ميازاكي	هاياو ميازاكي
4	كيكي لخدمة التوصيل Kiki's delivery service	1989	قصة ايكو كادونو	هاياو ميازاكي

م	اسم العمل	سنة الإصدار	تأليف وكتابة	إخراج
5	بوروكو روسو Porco Rosso	1992	هاياو ميازاكي	هاياو ميازاكي
6	همس القلب Whisper.of.the.Heart	1995	قصة : أوي هيراغي	يوشيفومي كوندو
7	الأميرة مونونوكي Princess Mononoke	1997	هاياو ميازاكي	هاياو ميازاكي
8	المخطوفة spirited Away	2001	هاياو ميازاكي	هاياو ميازاكي
9	قلعة هاول المتحركة howl's moving castle	2004	قصة : ديانا واين جونز	—
10	بونيو على جرف البحر Ponyo	2008	هاياو ميازاكي	هاياو ميازاكي
11	آريتي المقترضة Arrietty the Borrower	2010	قصة : المقترضون – ماري نورتون	هيروماسا يونيبايشي
12	من أعلى تلة الخشخاش from up on poppy hill	2011	مأخوذ عن: من أعلى تلة الخشخاش مانغا	—
13	مهب الريح Wind Rises	2013	مأخوذة من قصة قصيرة تاتسو هوري ومانغا تحمل	هاياو ميازاكي

تم استبعاد الأفلام المستوحاة من روايات لأشخاص آخرين، أو مؤلفين آخرين، على الرغم من كتابة ميازاكي للسيناريو، وذلك حتى لا يتم التداخل مع الأصول الثقافية اليابانية، وثقافة الكاتب الأساسي للقصة.

تم اختيار أربعة أفلام كعينة للدراسة لأسباب عدة وهي:

1. قام هاياو ميازاكي بكتابة نصوصها والسيناريو والإخراج والرسوم.
2. أخذت تلك الأفلام أعلى تصويت لأفلام الأنمي.
3. حاصلة على جوائز عدة.
4. أخذت رمزية وشعار الإستديو من شخصية فيلم "جاري توتورو" (Totoro My neighbor)
5. تنوع الفترة الزمنية والتي امتدت من (1988 إلى 2008).

وتم حصر الوثائق فيما يلي:

جدول (2): الوثائق التي تمت في هذه الدراسة والخاصة بأفلام استيديو غيبلي - هاياو ميازاكي

م	اسم العمل	سنة الإصدار	صورة الفيلم
1	جاري توتورو My neighbor totoro	1988	
2	الأميرة مونونوكي Princess Mononoke	1997	
3	المخطوفة Spirited Away	2001	
4	بونيو على جرف البحر Ponyo	2008	

واجهت الباحثة العديد من الصعوبات وهي:

- كون الموضوع مركب ما بين تأثير أفلام الأنمي، والبعد الثقافي للطعام.
- عمق الأفلام، وكثرة التفاصيل الدقيقة للمشاهد.
- تنوع المقاييس لتفسير تلك المشاهد.
- مشاهدة الأفلام عدة مرات متكررة لفرز مشاهد الطعام، ثم استقطاعها، ثم تحويلها إلى لوحات ومشاهد وصلت إلى عدد كبير (689 لوحة).
- ندرة الدراسات العربية في هذا الموضوع.
- تطلب الأمر التوغل في التاريخ الياباني، وخصوصا في جانب ثقافة الطعام، والتعرف على العادات والتقاليد وغيرها، وذلك للتوصل إلى تحليل مبني على الحقائق.

ثانيا: تحديد وحدة التحليل المطلوبة Define the Unite of Analysis

بعد مشاهدة كل فيلم على حدة كاملاً، قامت الباحثة بتحديد المواضيع Themes كوحدة للتحليل الخاصة بالدراسة، وذلك بناءً على مشاهد الطعام في الأفلام المرصودة، وقد تم تحديد المشاهد متصلة والتي خصت عرض الطعام بصوره المختلفة (رمزاً - لفظاً - طهي - شراء - صور ثابتة - وجبات أو اعدادها)، ثم تم استقطاعها من الفيلم، حيث شملت على المشاهد الموجودة في المرفقات رقم (1-2-3-4).

بعد ذلك تم تحويل مشاهد الفيديو إلى لوحات (لقطات) خاصة بكل مشهد تم استقطاعه من الفيلم، وقد تم اختيار اللوحات بناء على شمولها لتفاصيل الطعام الحركي واللفظي والتعبيري للشخصيات، وقد اشتملت هذه المرحلة على جهد كبير حيث تمت مشاهدة كل فيلم أربع مرات تقريباً، وذلك لعدة اسباب هي:

- فهم جمل الفيلم بشكل عام.
- مشاهدة المقاطع التي شملت الطعام.
- التأكد من الفترات التي تم عرض المشاهد فيها.
- تحديد موقع المشاهد في الفيلم.
- إدراك الترابط الذي شمل تلك المقاطع.
- استقطاع مشاهد الطعام من إجمالي الفيلم دون إلغاء المقاطع الأخرى حتى لا يختل توقيت العرض.

بعد ذلك تم استقطاع جميع المشاهد وتقسيمها إلى لوحات على النحو التالي:

جدول (3): عدد مشاهد ولوحات الأفلام الاربعة

م	اسم العمل	عدد المشاهد	عدد اللوحات
1	جاري توتورو my neighbor Totoro	32	90
2	الأميرة مونونوكي Princess Mononoke	29	96
3	المخطوفة spirited Away	62	243
4	بونيو على جرف البحر Ponyo	35	260
	الاجمالي	158 مشهد	689 لوحة

ثالثا: الترميز Coding

بعد طباعة اللوحات تم ترميزها بأرقام تسلسلية، حيث كل فيلم منفصل عن الآخر، وكل مجموعة من اللوحات تعكس مشهد متكامل من المشاهد المستقطعة، وقد نتج منها ما توضحه المرفقات من رقم (5) الى رقم (8) مشاهد الطعام وأرقام اللوحات الخاصة بكل فيلم من الأفلام الأربعة.

رابعا: اختبار الترميز وإعادة المحاولة (1) Re coding

بعد إجراء عملية الترميز Coding المشار إليها سابقاً، قامت الباحثة باستنباط ما تنقله المشاهد واللوحات في كل فيلم على حدة من رموز، والتي تعكس جانباً ثقافياً وبنوداً أخرى، وذلك كما هو موضح في المرفقات من رقم (9) الى رقم (12). رموز مشاهد الطعام في الأفلام الأربعة كل على حده.

خامساً: اختبار الترميز وإعادة المحاولة مرة أخرى (2) Re coding

بعد تحديد الرموز التي تنقلها اللوحات في كل فيلم على حدة، تم دمج الرموز وتعميمها على جميع الأفلام بالترتيب ذاته، وذلك لقياس التكرار في جميع البنود للأفلام الأربعة وهي (58 بند) وهي كالتالي:

جدول (4) اختبار الترميز وإعادة المحاولة مرة أخرى. Re coding (2).

#	الرمز	#	الرمز	#	الرمز
1	إطعام الحيوانات أو كائنات أخرى	21	التواصل الاجتماعي	42	البيئة
2	الإيثار	22	الضيافة	43	جشاعة والشراهة المفرطة في الأكل
3	تحمل المسؤولية(النضج)	23	المهن (الزراعة- صناعة أواني- طبخ)	44	الحالة النفسية أثناء الأكل (غضب - حزن- وحدة.. الخ)
4	دين (شنتو- البوذية)	24	الدفاع عن النفس من أجل الطعام		
5	أساليب حفظ الطعام	25	الطعام الصحي	45	الطعام كقربان
6	عادات وتقاليد	26	أواني طعام خاصة	46	دلالة على طعام
7	أسواق شراء الأطعمة	27	استمتاع (متعة)	47	الامتناع عن الطعام كحالة نفسية
8	المشاركة	28	ترقب	48	فوضى طعام
9	قيمة الطعام المادية (نقود- ذهب.. الخ)	29	طعام أثناء العمل	49	الجوع وأكل الطعام
10	تفاصيل إعداد وجبة	30	فلكلور	50	تقديم الطعام كرشوة
11	تفاصيل طعام	31	الحب	51	نقل الطعام
12	التعاون	32	الأمل	52	آثار سلبية للطعام الكثير
13	آثار الحروب على وفرة الطعام	34	حق الجار	53	التفضيل والاختيار في أصناف الطعام
15	خيال	35	الرعاية	54	مشتريات (طعام)
16	التكيف	36	الإصرار على إنجاز المهام	55	رمي أو سقوط الطعام
17	نظافة	38	آداب الأكل	56	العادات السليمة في تناول الطعام
18	تقديم المساعدة	39	تقديم الهدايا والتقدير	57	التعامل مع الكوارث والأزمات والطعام
19	ذكر الطعام أو الوجبات رمزاً	40	الطعام كمكافأة	58	ترتيب وتنظيم
20	استغلال الموارد الطبيعية	41	فضول		

- إعادة الترميز الثاني (Recoding(2: جاري توتورو - My neighbor totoro - 1988

#	الرمز	رقم اللوحة	الإجمالي
1	اطعام الحيوانات أو كائنات أخرى	37	1
2	الإيثار	72-65-4-3-2-1	6
3	تحمل المسئولية (النضج)	39-28-27-26-25-24-23-22-21-20-5	11
4	دين (شنتو- البوذية)	52-51-50-49-48	5
5	أساليب حفظ الطعام	59-58-40-26-24-5	6
6	عادات وتقاليد	28-27-25	3
7	أسواق شراء الأطعمة	-	-
8	المشاركة	57-56-55-39-16-14-13-4-3-2-1	11
9	قيمة الطعام المادية (نقود - ذهب)	-	-
10	تفاصيل إعداد وجبة	28-27-26-25-24-22-21-18-17	9
11	تفاصيل طعام	57-26-24-17	4
12	التعاون	56-55-38-23-20-19-18-17-12-11	10
13	آثار الحروب على وفرة الطعام	-	-
14	أساطير	41-42-43-44-45-47-48-49-50-51-52	11
15	خيال	-84-83-82-52-51-50-49-48-43-42-41-9-8-7-6 90-89-88-85	19
16	التكييف	59-58-56-55-39-26-25-24-23-22-21-20-18	13
17	نظافة	78-77	2
18	تقديم المساعدة	78-77-56-55-12-11	6
19	ذكر الطعام أو الوجبات رمزاً	36-30-29	3
20	استغلال الموارد الطبيعية	65-64-59-58-57-56-55-38-20-19	10
21	التواصل الاجتماعي	90-47-44-16	4
22	الضيافة	16-15-14-13	4
23	المهن (الزراعة - صناعة أواني)	54-53-52-51-50-49-48-47-20-19-10	11
24	الدفاع عن النفس من أجل الطعام	72-71-70-69	4
25	الطعام الصحي	65-64-62-61-60-57-28-27-26-25-24-23-22-21	14
26	أواني طعام خاصة	-26-25-24-23-22-21-17-16-15-14-13-12-11 78-77-45-28-27	18
27	استمتاع (متعه)	65-64-62-45-28-27-24-23-22-8-7-6-4-3	14
28	ترقب	85-45-36-25-18-16-8-1	8
29	طعام أثناء العمل	31-2	2
30	فلكلور	28-27-26-25-24-22-20-19-15-14	10
31	الحب	90-89-88-87-86-85-84-83-82-65-64-63-62-26	14
32	الأمل	90-89-88-87-86-65-63	7
33	حق الجار	16-15-14-13-12-11-5	7
34	الرعاية	78-77-65-64-63-62-56-26-25-24-23-22-18-17	14
35	الإصرار على إنجاز المهام	80-76-75-74-73-68-67-66-53-52-51-50-49-48	14
36	تعزيز الروابط الأسرية والمجتمعية	28-27-26-25-24-16	6
37	آداب الأكل	28-27-25-16	4
38	تقديم الهدايا والتقدير	65-64-63-62-44-43-42-41-28-27-25-16	12
39	الطعام كمكافأة	45-44-43-42-41	5

#	الرمز	رقم اللوحة	الإجمالي
40	فضول	6-7-8-33-34-35-59	7
41	البيئة	18-19-20-55-56-58-59	7
42	جشاعة والشراهة المفرطة في الأكل	-	-
43	تسلية	1-2-3-4-44-45-46-47	8
44	الحالة النفسية أثناء الأكل (غضب - حزن-وحدة .. الخ)	-	-
45	الطعام كقربان	-	-
46	دلالة على طعام	-	-
47	الامتناع عن الطعام كحالة نفسية	-	-
48	فوضى طعام	-	-
49	الجوع وأكل الطعام	-	-
50	تقديم الطعام كرشوة	-	-
51	نقل الطعام	13-42-57-58-59-64-65-74-75-76-79-80-85	13-
52	آثار سلبية للطعام الكثير	-	-
53	التفضيل والاختيار في أصناف الطعام	-	-
54	مشتريات (طعام)	-	-
55	رمي أو سقوط الطعام	6-7-9-8	-
56	العادات السليمة في تناول الطعام	60-61-62-63-64-65	6
57	التعامل مع الكوارث والأزمات والطعام	-	-
58	ترتيب وتنظيم	11-12-24-26	4

- **إعادة الترميز الثاني (2) Recoding : الأميرة مونونوكي - Princess Mononoke - 1997**

#	الرمز	رقم اللوحة	الإجمالي
1	اطعام الحيوانات أو كائنات أخرى	1-2-3-4-20-24-49	7
2	الإيثار	1-2-3-4	4
3	تحمل المسئولية (النضج)	1-2-3-4-8-9-41-42-43-44-79-80-81-82-83- 84-85-86-91	19
4	دين (شنتو- البوذية)	14-58-59-60-61-74-88	7
5	أساليب حفظ الطعام	5-8-14-15-16-17-18-19-91	9
6	عادات وتقاليد	22-23-24-25-26-27-28-29-30-50-51-52-53- 54-55-56-59-60-61-62-64	21
7	أسواق شراء الأطعمة	5-6-7-8-9-10-47-48	8
8	المشاركة	1-2-3-4-21-22-23-91-92-93-94-95-96	14
9	قيمة الطعام المادية (نقود - ذهب)	9-10-47-48	4
10	تفاصيل إعداد وجبة	12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23	12
11	تفاصيل طعام	12-15-16-17-18-19-20-54-55-56-58-90	12
12	التعاون	-	-
13	آثار الحروب على وفرة الطعام	15-47-48-52	4
14	أساطير	12-13-14-15-16-17-21-22-23-24-26-27-28-35- 36-37-38-39-40-72-73-74-75-76-77-78-87-88	28
15	خيال	72-73-74-75-76-77-78	7

#	الرمز	رقم اللوحة	الإجمالي
16	التكييف	1-2-3-4-79-80-84-92-93-94-95-96	12
17	نظافة	32-33-34	3
18	تقديم المساعدة	42-43-44-79-80-81-82-83-84-85-86	11
19	ذكر الطعام أو الوجبات رمزاً	10-11-31-71-87-88	6
20	استغلال الموارد الطبيعية	62-88	2
21	التواصل الاجتماعي	12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23-24-25-26-27-28-29-50-51-52-54-55-56-57-58-59-60-61-62	30
22	الضيافة	89-90	2
23	المهن (الزراعة - صناعة أواني)	53	1
24	الدفاع عن النفس من أجل الطعام	31-47-48-52	4
25	الطعام الصحي	-	-
26	أواني طعام خاصة	6-7-12-22-24-25-26-27-28-29-30-34-35-45-50-53-54-56-68-69-70	21
27	استمتاع (متعه)	6-7-19-22-23-25-26-50-51-54-63-64-71	13
28	ترقب	47-48	2
29	طعام أثناء العمل	66-70-89-90-92-93-94-95-96	9
30	فلكلور	6-7-12-22-23-24-25-26-27-28-29-30-45-46-50-51-52-53-54-55-56-59-60-61-62-64	26
31	الحب	-	-
32	الأمل	-	-
33	حق الجار	-	-
34	الرعاية	1-2-3-4-42-43-44-80-81-82-83-84-85-86-91	15
35	الإصرار على إنجاز المهام	-	-
36	تعزيز الروابط الأسرية والمجتمعية	-	-
37	آداب الأكل	5-6-7-24-25-26-30-54-55-57-89-90	12
38	تقديم الهدايا والتقدير	-	-
39	الطعام كمكافأة	31-45-46-67-89-90	6
40	فضول	7-10	2
41	البيئة	61-62	2
42	جشاعة والشراهة المفرطة في الأكل	6-7-25-26-27-28-29	7
43	تسلية	-	-
44	الحالة النفسية أثناء الأكل (غضب - حزن-وحدة .. الخ)	-	-
45	الطعام كقربان	-	-
46	دلالة على طعام	-	-
47	الامتناع عن الطعام كحالة نفسية	-	-
48	فوضى طعام	64-57-60	3
49	الجوع وأكل الطعام	76-77-78	3
50	تقديم الطعام كرشوة	-	-
51	نقل الطعام	31	1
52	آثار سلبية للطعام الكثير	-	-
53	التفضيل والاختيار في أصناف الطعام	-	-
54	مشتريات (طعام)	-	-
55	رمي أو سقوط الطعام	-	-
56	العادات السليمة في تناول الطعام	-	-
57	التعامل مع الكوارث والأزمات والطعام	-	-
58	ترتيب وتنظيم	54-56-59-89	4

- **إعادة الترميز الثاني (Recoding(2): المخطوفة – Spirited Away - 2001**

#	الرمز	رقم اللوحة	الإجمالي
1	اطعام الحيوانات أو كائنات أخرى	52–53–54–55–58–60–67–149–150–151–152–153– 155–167–168–196–197–227–228–229	20
2	الإيثار	124–125–167–168–169–170–171–172–195–196	10
3	تحمل المسئولية (النضج)	95–96–97–189–190–191–192–192–193–194–195–196	21
4	دين (شنتو– البوذية)	144–167–168	5
5	أساليب حفظ الطعام	34–35–36–37–38–39–40–41–42–44–45–47–48– 49–50–58–112–113–145–146–178–208–232	23
6	عادات وتقاليد	12–13–14–59–60–64–72–73–74–98–99–100–104– 105–106–107–108–118	18
7	أسواق شراء الأطعمة	–	-
8	المشاركة	116–117–118–119–120–122–123–124–125–128	10
9	قيمة الطعام المادية (نقود – ذهب)	12–142–155–213–214–215–126–156–157	9
10	تفاصيل إعداد وجبة	72–73–147–148	4
11	تفاصيل طعام	5–6–7–8–9–12–13–14–15–21–22–23–51–52–59– 65–67–70–74–98–99–100–104–105–118–147– 128–129–148–149–150–152–154–155–156–157– 158–187–188–189–190–202–209–227–236–237– 238–239–240–242	50
12	التعاون	147–148	2
13	آثار الحروب على وفرة الطعام	–	-
14	أساطير	55–56–144–145–146–165–166–167–168–196– 197–227–228–232	14
15	خيال	18–19–20–21–22–23–24–26–28–31–32–43–44– 45–49–50–55–56–61–62–63–65–67–76–77–80– 81–82–86–87–88–89–100–101–138–139–140– 141–159–160–161–162–203–204–216–226–228– 229–230–231–232–243	52
16	التكييف	122–123–124	
17	نظافة	52–53–54	3
18	تقديم المساعدة	147–148	3
19	ذكر الطعام أو الوجبات رمزاً	2–3–4–90–92–93–95–98–216–243	2
20	استغلال الموارد الطبيعية	–	10
21	التواصل الاجتماعي	233–234–235–236–237–238–239–240–241–242–243	-
22	الضيافة	147–148–233–234–236–237–238–239–240–241–242	11
23	المهن (الزراعة – صناعة أواني)	70–71–72–73–74–75–147–148	2
24	الدفاع عن النفس من أجل الطعام	–	-
25	الطعام الصحي	–	-
26	أواني طعام خاصة	5–6–7–8–12–13–15–16–18–19–20–21–22–23–28– 34–38–39–40–41–42–43–44–45–46–50–51–55– 57–58–59–60–70–71–72–73–74–75–84–94–109– 110–111–112–113–114–115–116–118–119–120– 123–128–147–148–149–150–154–163–164–165– 186–187–188–189–190–193–195–205–206–207– 208–213–217–218–219–220–221–222–225–231– 235–236	83
27	استمتاع (متعه)	9–12–13–14–15–59–60–128–129–130–131–236– 237–238–239–240	16

#	الرمز	رقم اللوحة	الإجمالي
28	ترقب	85-84	2
29	طعام أثناء العمل	-118-117-116-114-57-56-55-54-53-52-51-43 120-119	14
30	فلكلور	-104-100-99-98-74-73-72-64-60-59-14-13-12 118-108-107-106-105	18
31	الحب	176-175-174-172-171-170-169-168-167-97	10
32	الأمل	144-132-131-130-129-128-127-97	8
33	حق الجار	-	-
34	الرعاية	-102-101-100-99-98-56-55-54-53-52-51-34 -119-118-117-116-109-108-106-105-104-103 208-207-120	25
35	الإصرار على إنجاز المهام	-174-173-172-171-170-169-168-167-97-96-95 180-179-178-177-176-175	17
36	تعزيز الروابط الأسرية والمجتمعية	-	-
37	آداب الأكل	240-239-238-237-236	5
38	تقديم الهدايا والتقدير	148-147-144-131-130-129	6
39	الطعام كمكافأة	121	1
40	فضول	135-134-133-132-131-12-8-7-6-5	10
41	البيئة	-	-
42	جشاعة والشراهة المفرطة في الأكل	-14-1318-19-20-21-22-23-25-26-84-85-86- -152-151-150-149-141-140-139-138-90-87 -188-162-161-160-159-158-157-156-155-153 228-227-226-224-223-211-210-209	41
43	تسلية	114-1	2
44	الحالة النفسية أثناء الأكل (غضب - حزن-وحدة .. الخ)	194-108-107-106-105-104-103-102-1	9
45	الطعام كقربان	-115-74-70-28-27-23-17-16-15-12-8-7-6-5 216-154	17
46	دلالة على طعام	-91-81-80-79-78-28-27-17-16-8-7-6-5-4-3-2 131-92	18
47	الامتناع عن الطعام كحالة نفسية	99-98-11-10	4
48	فوضى طعام	-152-151-150-26-149-25-24-23-22-21-20-19-18 -200-199-198-195-194-193-192-191-178-153 232-230-229-228-227-226-224-223-203-201 -151-150-149-143-142-67-64-60-59-58-56	33
49	الجوع وأكل الطعام	157-156-153-152	
50	تقديم الطعام كرشوة	87-85-84-83-82-81-65-64-63-62-61	51
51	نقل الطعام	-188-187-158-157-154-148-147-75-74-71-70 190-189	11
52	آثار سلبية للطعام الكثير	188-97-96-95-26-24-23-21-20-19-18	13
53	التفضيل والاختيار في أصناف الطعام	-	11
54	مشتريات (طعام)	-	-
55	رمي أو سقوط الطعام	153-152-151-150-26-25-24-23-22-21-20-19-18-17-8	-
56	العادات السليمة في تناول الطعام	-	15
57	التعامل مع الكوارث والأزمات والطعام	-	-
58	ترتيب وتنظيم	-156-155-154-75-74-73-71-70-53-15-12-5	-
		-240-239-238-237-236-190-189-188-187-157	24

أما فيما يخص إجمالي التكرارات الخاصة بالأفلام الأربعة، على (58) بند المقاسة لكل فيلم فنجدها في المرفق رقم (13).

سادساً: التصنيف إلى الموضوع الرئيسي والمواضيع الفرعية للإجابة على أسئلة الدراسة:

بعد إعادة الترميز (1-2) تم وضع المعلومات التي تضمنها التحليل في موضوعات رئيسية شكلت أسئلة الدراسة.

الرئيسية	المواضيع الفرعية	التكرارات
القيم	- الرعاية - الإيثار - المشاركة - الضيافة - ترتيب وتنظيم - إطعام الحيوانات أو كائنات أخرى - تحمل المسئولية (النضج) - الإصرار على إنجاز المهام - التعاون - آداب الطعام - تقديم المساعدة - العادات السليمة عند تناول الطعام - تقديم الهدايا والتقدير - النظافة - حق الجار	574
المشاعر	- استمتاع (متعة) - حب - جشع والشراهة المفرطة في الأكل - ترقب - التفضيل والاختيار في أصناف الطعام - الحالة النفسية أثناء الأكل (غضب، حزن، وحدة...إلخ) - فضول - الامتناع عن الطعام كحالة نفسية - تسلية - الأمل	364

الرئيسية	المواضيع الفرعية	التكرارات
رمزية الطعام	- أواني طعام خاصة - أساليب حفظ الطعام - ذكر الطعام أو الوجبات رمزا - الطعام الصحي - دلالة على طعام (روائح، مطاعم ... إلخ) - الطعام كقربان - قيمة الطعام المادية (نقود، ذهب ... إلخ) - الطعام كمكافأة - تقديم الطعام كرشوة - أسواق شراء الأطعمة - مشتريات (طعام) - آثار الحروب على وفرة الطعام.	377
التكييف	- فلكلور - التكييف - عادات وتقاليد - طعام أثناء العمل - الدين (شنتو، بوذية) - المهن (الزراعة، صناعه الأواني، الطبخ.... إلخ) - استغلال الموارد الطبيعية - التعامل مع الكوارث والأزمات والطعام - البيئة - الدفاع عن النفس من اجل الطعام	299
التواصل الاجتماعي	- تعزيز الروابط الأسرية والمجتمعية - التواصل الاجتماعي	100
تناول الطعام	- الجوع واكل الطعام - آثار سلبية للطعام الكثير	75
خيال	- خيال - أساطير	159
تفاصيل طعام	- تفاصيل إعداد وجبة - تفاصيل طعام - فوضى طعام - نقل الطعام - رمي أو سقوط الطعام	287

المبحث الثالث

عرض تحليل الوثائق والمناقشة

تمهيد:

سيتم في هذا الفصل عرض تحليل الوثائق ومناقشتها بناءً على أسئلة الدراسة. وتختلف طبيعة قياس جميع البنود المذكورة باختلاف حبكة القصة وأحداثها الرئيسة، والتي تُميز كل فيلم عن الآخر، وتضع له إطاراً خاصاً ومختلفاً، ولذلك فإننا نجد أن هناك بعض البنود لا تتوافر في جميع الأفلام، إنما تميز واحدة عن الأخرى، وتتفاوت معها بناءً على حبكة الفيلم وما يتناوله، وستذكره الباحثة على النحو التالي:

قصة "جاري توتورو" My neighbor totoro

تحكي تلك القصة انتقال أب وابنتيه (ساتسكي وأختها مي) إلى أحد القرى الريفية ليكونوا بالقرب من أمهم المريضة، والتي ترقد بالمستشفى. وبالتالي تقع مسئولية العناية بالفتاتين على عاتق الأب، والذي يعمل أيضا بعيداً عن المنزل، مما يحمل الفتاة الكبيرة المسؤولية للعناية بمتطلبات الأسرة المنزلية التي كانت الأم تقوم بها، وهو ما انعكس على تحضير الوجبات، ونضج الفتاة، أما بالنسبة إلى أصناف الطعام فقد طُبعت البيئة الريفية الزراعية عليها، وعلى إعداد تلك الوجبات المتنوعة، والمساعدات المقدمة من قبل الجيران، وغيرها من الشخصيات، والتي صُبغت بخيال عميق لشخصية توتورو الذي استطاعت كل من الفتاتين فقط مشاهدته.

السمة العامة للفيلم هي: "المناطق الريفية والتي تتميز بها زراعة الأرز في أراضي مسطحة، وعلب البنتو، ونظام المطبخ الياباني القديم".

قصة "الأميرة مونونوكي" Princess Mononoke

تدور أحداث القصة هنا حول الأمير الذي أُصيب بلعنة وخرج من قريته للبحث عن علاج لها، وأثناء رحلته يتعرض للعديد من الأحداث القتالية التي يخوضها مع العديد من محاربي الساموراي، وقد كان للطابع القتالي بين قوتين هما الإنسان والطبيعة أمر واضح، وبما أن هذه القرى منها ما هو بعيد، ومنها قرى منفية، بالإضافة إلى وجود صراعات دائمة، فقد كان لشح الطعام وعدم تنوعه صورة واضحة في لوحات مشاهد الفيلم، ومقاطعها الخاصة بالطعام.

والسمة العامة للفيلم: "فترة الساموراي، والحروب، ومرض الجذام، والبقاء للأقوى. أطباق أساسية كالأرز، والميسو، واللحم المجفف".

قصة "المخطوفة" Spirited Away

يعد الطعام في هذا الفيلم محوراً أساسياً، حيث تَشَبَعت اللوحات والمشاهد بالعديد من أصناف الطعام وأنواعه، وتخللت مشاهده مخازن الطعام الممتلئة، والمطاعم المفتوحة، والتي أصابت والدي تشيهيرو باللعنة حين تناولوا فيها الأطعمة بشراهة. وكانت لوحات تناول الطعام ووفرته في الفيلم تعكس الجشع والطمع والاستهلاك دون التفكير بالنتائج، ورحلة نضج فتاة بالعاشرة من العمر تدخل في ذلك العالم لتحاول استرجاع والديها، وقد استدلت الباحثة عن مفهوم الأطعمة المتنوعة في الفيلم، ومصدر تلك اللوحات الخلابة فيه.

السمة العامة للفيلم: "عالم من الخيال يعكس صورة الإنسان المستهلك، ورحلة نضج وتحديد هوية في أطباق عديدة متنوعة".

قصة "بونيو على جرف البحر" Ponyo

وهي قصة لسمكة ذهبية فضولية تتصادف مع فتى يبلغ من العمر خمس سنوات بعد إنقاذها من الموت، ومن خلال تلك العلاقة والتلوث الذي تسبب به البشر في البحر يختل التوازن ويحدث "التسونامي". والميزة البارزة في ذلك الفيلم هي الاستعدادات الخاصة بالكوارث الطبيعية، وخصوصاً فيما يخص إعداد الوجبات والطاقة، كما يتميز الفيلم بجانب من الحداثة وانعكس على الوجبات المعدة التي لا تحتاج إلى وقت طويل للإعداد، ولكن ميازاكي حرص على عرض إعداد تلك الوجبات بحب وعناية من قبل والدة سوسكي.

السمة العامة للفيلم: " الحياة المعاصرة، ومواجهة الكوارث الطبيعية. طبق الرامن".

ومن الأمور المشتركة في أفلام هاياو ميازاكي هي الحرص على المحافظة على البيئة الطبيعية، والتأكيد على النتائج الوخيمة جراء الاستهلاك البشري لها.

السؤال الأول: ما هي الأبعاد الثقافية التي تعكسها مشاهد الطعام في أفلام هاياو ميازاكي؟

ذكر الزعبي والكندري (2016) في كتابيهما "الثقافة والمجتمع" بأن " أكثر المفاهيم شمولية وتحديداً لمفهوم الثقافة هو تعريف إدوارد تايلور الذي أشار إليه في كتابه الثقافة

البدائية، والذي جاء محدداً هذا المفهوم بأنه: "ذلك الكل المركب الذي يشمل على المعرفة، والمعتقدات، والفن، والأخلاق، والقانون، والأعراف، وأية قدرات أو عادات أخرى يكتسبها الإنسان كونه عضواً في المجتمع". حيث تقسم الثقافة إلى نوعين من العناصر وهي: العناصر اللامادية والتي تشمل على: الرموز والقيم والمعتقدات والمعايير والعواطف والاتجاهات والقوانين والتطلعات والمعارف التكنولوجية. أما العناصر المادية فتشمل على: الصناعات والتكنولوجيا، أي كافة المكونات الملموسة التي يتم صناعتها بواسطة الإنسان مثل: السيارة، الملبس، المسكن، والغذاء، وغيرها. وعند الحديث عن الغذاء، فإننا لا يمكن بأي حال من الأحوال فصل هذا المفهوم عن الثقافة، فالثقافة هي التي تحدد شكل الغذاء، ونوعه، وكميته، وطريقة تحضيره، وإعداده، وسبل تناوله في الوقت الراهن أو على مر العصور.

من هنا يتبين أن تلك العناصر المادية واللامادية متداخلة ومتشعبة، ويعد الطعام جانباً مشتركاً بينهما، فهو مفعم بالرسائل الاجتماعية والمعنوية والرمزية، والتي تحمل في طياتها العديد من القيم والعواطف والتفاصيل، ويشير الطعام إلى كونه وسيلة للتعبير والتواصل الاجتماعي.

ومن خلال تحليل الباحثة لمشاهد الطعام في أفلام هاياو ميازاكي الأربعة، كان هناك كم كبير من عناصر الثقافة بشقيها المادي واللامادي منها: (القيم - المشاعر - التواصل الاجتماعي - تفاصيل الطعام - تناول الطعام - التكيف)، وقد تم فرز التكرارات الخاصة لكل عنصر من العناصر التي تفرعت أيضاً إلى جوانب عديدة. وسيتم مناقشة أول خمس بنود ذات التكرارات العالية من كل موضوع رئيسي.

أولاً: القيم:

الطعام بما يتضمنه من مواد، وأدوات وطريقة تحضير، وطريقة عرض وتقديم، يعتبر من أبرز وجوه الثقافة التي تعبر عن المجتمع بأكمله، وذلك بما يتضمنه هذا المجتمع من عادات وتقاليد وقيم ومشاعر، فالمنسف في الأردن يعبر عن الوليمة التي تقدم في مناسبات الفرح والسرور، والبيتزا الإيطالية ذات الطابع العالمي تعبر عن الجلسة الحميمة بين أفراد العائلة أو الأصدقاء الذين يجتمعون حولها لتناولها بعد ان يتم تقطيعها بطريقة معينة، أما السوشي فقد ارتبطت لدى الكثيرين بالمطاعم اليابانية، وبأنها تعكس البيئة اليابانية النظيفة الصحية، والتي تعتمد على الأسماك والخضار الطازجة بشكل أساسي، وبأن تناولها قائم على تقاليد يتم اتباعها من سنوات طويلة، وباستخدام الأعواد الخشبية (Chopsticks) حصراً لتناولها.

وبالعودة إلى الجداول، وتحديدا الجدول رقم (5) نجد أن الأفلام الأربعة تضمنت جميعها ولو بدرجات متفاوتة مجموعة كبيرة نسبياً من المشاهد التي تعكس عدداً من القيم والفضائل الجيدة، وعلى رأسها الرعاية التي كان لها الحصة الأكبر من التكرارات (150 تكراراً)، وبدرجة أقل المشاركة، وتحمل المسؤولية، وغيرها، وهو ما يعكس تركيز هذه الأفلام على القيم الإيجابية في الثقافة اليابانية، ومحاولة نقلها إلى المشاهد وترسيخها في عقله، وهنا لا بد من القول بأهمية ما تتضمنه مشاهد الطعام من قيم تسهم في تربية الطفل وفي بناءه النفسي والاجتماعي، حيث يقضي معظم الأطفال كثيراً من ساعات يومهم أمام التلفاز والحواسيب الشخصية واللوحية في مشاهدة الرسوم المتحركة، خاصةً أنه يُعجبون بما يرون، ويحاولون أن يقتبسون من تصرفات أبطال وشخصيات هذه الاعمال، فعلى سبيل المثال عندما يشاهد الطفل الأسرة تجتمع دائماً مع بعضها حول طاولة الطعام فإن ذلك سيدفعه إلى نفس الشيء، الأمر الذي من شأنه تقوية الأواصر العائلية، والحفاظ على تماسك الأسرة، وهو ما سيكون له أثر إيجابي على المجتمع بأكمله، وعنما يرى الطفل مشاهداً تتضمن مشاركة الطعام بين أبطال الرسوم المتحركة، فهذا سوف يشجعه على الكرم وعدم الانانية، ومشاطرة ما لديه مع المحتاجين، وعندما يرى أن ابطال هذه المسلسلات والأفلام الكرتونية يقومون بإنهاء طعامهم وعدم رميه، فهذا سوف يدفعه إلى تقدير النعمة، وعدم التبذير، والاكتفاء بما يحتاجه فقط . وسيتم عرض القيم الخمسة الأولى الأكثر تكراراً.

تعتبر القيم جوهر الكيان الإنساني، وهي لها الأثر الكبير في الحفاظ على بناء المجتمع بحكم معايير تحدد طبيعة العلاقات بين أفراده وأنماط التفاعل في مختلف المجالات الحياتية. تلك القيم تُورث للإنسان من جيل إلى جيل، حيث تحفظ للمجتمع هويته وتميزه عن غيره من المجتمعات، وارتبط الطعام بمنظومة القيم الاجتماعية مثل الكرم، والوجاهة، الضيافة المودة، وغيرها. فالغذاء مرتبط بمفهوم قيمي خاص، ويتأثر بشكل كبير بالممارسات اليومية والعادات والتقاليد الاجتماعية، هذا بالإضافة إلى ارتباطها بطبيعة العلاقات الاجتماعية وشبكة العلاقات. (الزعبي والكندري، 2016)

وشملت مشاهد الطعام في الأفلام الأربعة العديد من القيم، حيث كان إجمالي عدد التكرارات في القيم المحددة والتي سيتم مناقشتها تفصيلاً (561 تكراراً) بعدد اللوحات المحددة فقط في مشاهد الطعام من إجمالي الفيلم، وقد شمل ذلك البند (القيم) على (15 قيمة)، وهي موزعة ومقاسة على الأفلام الأربعة كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (5): أنواع القيم في مشاهد الطعام بأفلام عينة الدراسة

الرئيسية	الفرعية	توتورو	مونونوكي	المخطوفة	بونيو	الإجمالي
القيم	- الرعاية	14	15	24	97	150
	- الإيثار	11	14	10	21	56
	- المشاركة	1	7	20	22	50
	- الضيافة	11	19	11	8	49
	- ترتيب وتنظيم	6	4	10	22	42
	- إطعام الحيوانات أو كائنات أخرى	4	4	24	9	41
	- تحمل المسئولية (النضج)	14	-	17	-	31
	- الإصرار على إنجاز المهام	4	12	5	3	24
	- التعاون	10	-	2	13	25
	- آداب الطعام	4	2	11	7	24
	- تقديم المساعدة	6	11	2	2	21
	- العادات السليمة عند تناول الطعام	12	-	6	-	18
	- تقديم الهدايا والتقدير	6	-	-	8	14
	- النظافة	2	3	3	1	9
	- حق الجار	7	-	-	-	7

أولاً: قيمة الرعاية:

احتلت قيمة الرعاية المركز الأول من حيث التكرارات في جدول القيم، حيث كان اجمالي التكرارات (150 تكرار) لجميع الأفلام، وظهرت تلك القيمة في العديد من المشاهد الخاصة في الطعام. فمن المعروف أن الأم تقوم برعاية طفلها منذ ولادته، وذلك من خلال تقديم الوجبات وتوفير الطعام له، والذي يعد من أهم الحاجات البيولوجية، وبذلك فإن الطعام وتجهيزه من أولى علامات الرعاية التي عرفتها البشرية، ومن هذا المنطلق تم قياس عدد التكرارات في الأفلام الأربعة بالشكل التالي:

1. **فيلم توتورو:** (14 تكرار) توزعت على عدد من اللوحات الخاصة بمشاهد الطعام وهي:

(17-18-22-23-24-25-26-56-62-63-64-65-77-78) عرضت تلك القيمة من البداية وحتى النهاية في الفيلم، فاللوحة رقم (17 - 18) تبين الرعاية التي يقدمها الأب إلى بناته في إعداد وجبة للعشاء مشاركة مع ابنته الكبرى.

أما المشهد التالي والمكون من اللوحات التالية (23-24-25-26)، وفيه تقوم البنت

الكبرى ساتسكي بإعداد وجبة الإفطار والغداء للأب والأخت الصغرى مي قبل ذهابها للمدرسة، وهنا يتبين ان الرعاية تقدم من الكبير للصغير، والعكس أحياناً، وخصوصاً تلك الشخصيات التي غالبا ما يصورها ميازاكي، وهي تحمل الفتيات مسؤولية والنضج منذ الصغر.

يليه مشهد (56)، وتقوم الجدة وهي الجارة للبنتين برعايتهما أثناء جمع الخضروات من الحقل، كما هو الحال في اللوحات (62-63-64-65)، وفيها امتدت الرعاية إلى الأم التي ترقد بالمستشفى، حيث ذكرت الجدة أنها ستعتني بها، وذلك من خلال تقديم وجبات صحية من الخضروات التي تُجمع من الحقل والتي امتصت الكثير من الأشعة والفيتامينات، وقد اقنعت الفكرة البنت الصغيرة مي، والتي بدورها سترعى الأم بتقديم الذرة التي قطفتها لها لتُشفى من مرضها وتعود إلى المنزل.

أما في اللوحتين (77-78)، فإن الجدة تستمر برعاية الفتاتين وطمأنتهم على والدتهم إلى حين عودة والدهم من العمل، ويتبين ذلك أيضا من تنظيفها لأواني الطعام والعناية بأمور المنزل.

بالنظر إلى اللوحات السابقة، نجد أنها عكست قيمة الرعاية، وذلك من خلال اعداد وجبة، أو تقديمها، أو جمع ما يحتاجونه من طعام، وتمييز الطعام الجيد الذي يُزرع في بيئة طبيعية.

2. فيلم مونونوكي: تكررت اللوحات التي يتضمنها فيلم الأميرة مونونوكي (15 تكرارا)، وقد توزعت على اللوحات (1-2-3-4-42-43-44-80-81-82-83-84-85-86-91)، وكانت على النحو التالي:

اللوحات (1-2-3-4)، وفيها يقوم الأمير أشيتاكا المحارب بإطعام الغزال الذي يصاحبه ويقوم برعايته خلال رحلته، أما في اللوحات (42-43-44) فإن الأمير أشيتاكا يقوم برعاية المصاب من قرية الحديد وسقيه الماء، وشملت اللوحات (80-81-82-83-84-85-86) مشهد رعاية الأميرة مونونوكي لأشيتاكا المصاب، وذلك بإطعامه بالطريقة التي تتناسب مع حالته كون الطعام كفيل بإبقائه حيا ويمده بالطاقة اللازمة للشفاء، اللوحة (91) تتضمن قيام الاميرة مونونوكي بتوفير احتياجات الطعام والسلاح والنقود للأمير أشيتاكا قبل رحيلها عنه، وكان من المهم تجهيز صرتين مصنوعتين من أوراق الشجر تحفظ بها الطعام، وتم الاستدلال على ذلك من خلال عدة مشاهد سابقة للفيلم تضمنت استخدام هذه الصرر كوسيلة لحفظ ونقل الطعام قديماً.

وهنا يتضح مدى تبادل الرعاية بين أفراد المجتمع بغض النظر عمن يكون (عدواً أو صديق)، فالرعاية سمة بشرية خالصة، وتقديم الطعام أحد دلالاتها.

3. فيلم المخطوفة: تميز فيلم المخطوفة بتكرارات عديدة دالة على قيمة الرعاية وقد خصت (25 تكرارا) في اللوحات المرصودة لذلك والخاصة بمشاهد الطعام، حيث يعكس مفهوم تقديم الطعام مجالاً مهما في نقل مضمون قيمة الرعاية، وخاصةً أن الفيلم يناقش مفهوم النضج، والذي يصاحبه دائما الرعاية للشخص نفسه أو لمن حوله.

شملت القيمة اللوحات التالية: (34-51-52-53-54-55-56-98-99-100-101-102-103-104-105-106-108-116-117-118-119-120-207-208)

فاللوحة (34) تنقل امتداداً لرعاية هاكو لتشيهيرو، وذلك ابتداءً من إنقاذها من الأرواح في المطاعم المفتوحة، وتقديم الحبة السحرية حتى لا تختفي، واصطحابها داخل حمام الأرواح دون أن يشاهدها أحد، حيث قام برعايتها والحرص على سلامتها في فترة مكوثها في ذلك العالم.

أما في اللوحات (51-52-53-54-55-56)، تدخل لين إلى غرفة عمل كامجي لتقدم له الطعام، إذ أنه لا يتحرك من مكانه، وتقوم بحمل الأواني الفارغة، كما تقوم بإطعام عفاريت (السخام) السوداء غدائها أيضاً.

أما اللوحات (98-99-100-101-102-103-104-105-106-108) فهي تتضمن تقديم هاكو وجبة الفطور المكونة من كرات الأرز ((onigiri، ووضعه لتعويذة بها حتى تمدها بالطاقة ويهون عليها الحزن والخوف، وإصراره على ذلك حتى بعد رفضها.

وفي اللوحات (116-117-118-119-120) تعود لين مرة أخرى من خلال تقديم الطعام، والحرص على توفيره لتشيهيرو، حيث ظهرت باللوحات وهي تحمل طبقين من الأرز، والذي فسد بعد مرور الروح النتنة.

في اللوحتين (207-208) يظهر كامجي ولأول مرة دون أن يقوم بالعمل، ويحرص على رعاية هاكو وتقديم الشراب اللازم له، وقد ظهر في اللوحة (207) ابريق الشاي وكوبه لبيان السهر على رعايته طوال الليل.

4. فيلم بونيو: في فيلم بونيو كانت هناك مشاهد عديدة تحمل قيمة الرعاية، وذلك نظراً لأن محور الفيلم الأساسي قائم على رعاية بونيو من قبل سوسكي، أو من قبل ليزا لهم الاثنين، أو في دار العجزة منذ بداية الفيلم، مع العلم ان رعاية سوسكي كانت من قبل ليزا فقط دون الأب كون عمله يتطلب السفر لفترة طويلة على سطح البواخر، وبعد

حصر المشاهد التي تتضمن الطعام وتعكس تلك القيمة كان عدد اللوحات (97) لوحات شملت التالي: (20-21-22-23-24-25-26-27-28-29-30-31-32-33-34-35-36-37-38-39-40-41-42-43-44-45-46-47-48-54-55-56-57-58-59-66-67-68-69-70-71-72-73-74-75-76-77-97-98-99-100-101-102-133-139-140-141-142-143-144-145-146-147-148-149-150-151-152-153-154-155-156-157-158-159-185-186-187-188-189-190-191-192-193-194-195-196-197-198-199-200-201-202-203-204-205-206-207-208-209-224-225-226-227) .

تنقل اللوحات (20-21-22-23-24-25-26-27-28-29-30-31-32-33-34-35-36-37-38-39-40-41-42-43-44-45-46-47-48) مشهد حرص الأم ورعايتها لسوسكي، وتجهيز شطائر الإفطار له، وتناولها في السيارة، وبالمقابل يحرص سوسكي على رعاية بونيو وإعطائها جزء من الشطيرة للإفطار كذلك.

أما اللوحات (54-55-56-57-58-59) فيتبين فيها رعاية ليزا لمتطلبات المنزل، وشرائها المواد الغذائية اللازمة لإعداد وجبة مناسبة.

تليها اللوحات (66-67-68-69-70-71-72-73-74-75-76-77) والتي تنقل مشهد نقل الطعام إلى المنزل، واعداد وجبة خاصة لاستقبال الأب بعد رحلته البحرية، وذلك من منطلق تقديم الرعاية له، والترحيب بقدومه.

يقوم والد بونيو (فوجيموتو) في اللوحات (97-98-99-100-101-102) برعاية بونيو بعد ارجاعها إلى قاع البحر، ومحاولة إطعامها ما يناسبها من طعام.

في اللوحة (133) نجد جزءاً مهماً من رعاية المسنين في دار العجزة الذي تعمل به ليزا، حيث يتم تقديم الوجبات للمسنين، وبهذه اللوحة يظهر جانب من المطبخ الخاص بالمركز، والأواني المستخدمة، وكذلك الوجبة الخاصة بهم، والتي يحملها أحد المختصين في تجهيز تلك الوجبات.

تنقل اللوحات (139-140-141-142-143-144-145-146-147-148-149-150-151-152-153-154-155-156-157-158-159) مشهد رعاية ليزا لسوسكي وبونيو عند انقطاع الكهرباء وبداية الكارثة، وذلك من خلال إعداد مشروب ساخن لهم، والحرص على نقل التفاصيل، ومتعة الطرفين ورضاهم حين تم تناول المشروب الصحي، والذي يمدهم بالطاقة بعد وضع العسل به، وقد قدم ذلك بكل حب وترحيب وعناية ليشعرهم بالأمان.

ولم يتم الاكتفاء من تقديم المشروب فقط، إنما تمت رعايتهم من خلال سد الجوع وتجهيز وجبة سريعة من "الرامن" بكل تفاصيله خلال اللوحات التالية (185-186-187-188-189-190-191-192-193-194-195-196-197-198-199-200-201-202-203-204-205-206-207-208-209).

تنقل اللوحات (224-225-226-227) مشهد تجهيز وجبات غذائية لسوسكي وبونيو من قبل ليزا بعد حدوث التسونامي، حيث تذهب هي للاطمئنان على المسنين في المركز، فكانت أولى الأولويات لديها توفير ما يحتاجه من طعام.

من هنا نستدل على أن هذه القيمة من القيم الأساسية في المجتمع الياباني، حيث يقوم الكبير برعاية الصغير، وكذلك يقوم الصغير برعاية الكبير، فالقيمة موزعة على جميع أفراد المجتمع، مما يدل على أن التكاتف المجتمعي وتحمل المسؤولية بين الجيران أو الاقرباء أو بينهم وبين الأشخاص أو الشخصيات الأخرى حتى وان اختلفت - كما حدث في فيلم بونيو- يعتبر من الأمور اللازمة، والتي تتم دون تردد في تقديم الرعاية، وهو ما عكسته مشاهد تقديم الرعاية ومشاركة الطعام مع الغير.

ثانياً: قيمة المشاركة:

احتلت قيمة المشاركة المركز الثاني بعد قيمة الرعاية بإجمالي (56 تكراراً). وهي تعتبر قيمة متوازية مع الرعاية، فلا تتم الرعاية دون مشاركة سواء كانت مادية أو معنوية، وهنا تخص الباحثة الطعام على وجه الخصوص في عكس تلك القيمة.

1. فيلم توتورو: حوت اللوحات (1-2-3-4-13-14-16-39-55-56-57) على مشاهد متعددة تعكس تلك القيمة، وخاصةً تلك التي تحوي على الطعام وهي كالتالي:

تنقل اللوحات (1-2-3-4) مشاركة حلوى الكراميل بين الأخت الكبرى ساتسكي، والأخت الصغرى مي، والأب. أما اللوحة (39) فقد تضمنت مشهد المشاركة في طبق البطاطا بين الأختين حين كان الوالد في العمل. أما في اللوحات (55-56-57) فنرى المشاركة في قطف وجمع المحصول من الخضروات الطازجة من حقل الجدة، وتناول بعضاً منها.

2. فيلم مونونوكي: نقلت (14 لوحة) تلك القيمة وهي (1-2-3-4-21-22-23-91-92-93-94-95-96)، وذلك سواءً كانت المشاركة بين بني البشر أو غيرهم كما هو الحال في اللوحات (1-2-3-4)، والذي تشارك بها الأمير أشيتاكا والغزال الطعام للمحافظة على قوتهما وسد الجوع، وكما هو الحال في مشاركة الراهب المرتزقة (جيغو)

مع أشيتاكا الطعام وتبادل الأحاديث، وقد مهدت المشاركة هنا الطريق لجيغو للتعرف على أشيتاكا واكتشاف أنه من القرى المنفية بأمر من الإمبراطور، وقد أدرك ذلك من خلال طبقه المميز الذي لا تقوم بصنعه إلا تلك العشيرة، وقد جاء ذلك في اللوحات (21-22-23). أما اللوحات (91-92-93-94-95-96)، فهي تنقل مشهد مشاركة الطعام بين توكي وأحد المصابين بمرض الجذام أثناء التأهب للمعركة وحماية قرية الحديد، وقد خص ميازاكي المصابين بمرض الجذام بهذا الفيلم بعد أن نبذهم المجتمع، وأراد إيصال بأن ذلك المرض غير معدي، ولا بأس من المشاركة معهم حتى بالطعام كونه من الأشياء التي تدخل داخل جسم الانسان لتأكيد ذلك المفهوم.

3. **فيلم المخطوفة**: كان نصيب قيمة المشاركة في الفيلم عدد (10 لوحات) مفصلة كالتالي: (116-117-118-119-120-122-123-124-125-128)، وقد شملت مشهدين تبين من خلالهما مشاركة لين لتشيهيرو الطعام كونها صديقتها وترعاها في حمام الأرواح وتعمل معها، والمشاركة في الطعام هنا دليل على الاهتمام وبناء العلاقة بين الطرفين.

4. **فيلم بونيو**: (21 لوحة) كانت هي اللوحات التي نقلت قيمة المشاركة، وشملت التالي (18-19-20-21-22-23-24-29-30-31-32-33-34-35-36-59-60-61-62-63-209). وقد ابتدأت باللوحات الخاصة في مشهد مشاركة ليزا لسوسكي شطيرة الإفطار أثناء القيادة (18-19-20-21-22-23-24)، والتي بالمقابل شارك هو بجزء منها لبونيو، والتي تبين أنها تحب أكل اللحم، ولم يمانع بذلك في اللوحات (29-30-31-32-33-34-35-36)، ثم اللوحات (60-61-62-63) والتي شارك بها سوسكي والدته ليزا الآيس كريم دون ممانعة، أما في اللوحة (209) فقد كانت بداية مشاركة بونيو لطبق "الرامن" اللذيذ.

تنوعت الأسباب التي جعلت الشخصيات المختلفة في الأفلام تتشارك في وجبات الطعام، وكما ذكرنا سابقاً فإن حبكة الفيلم والقصة لها دور كبير في تفسير تلك القيمة، والتي تظهر بأن ليس كل من يشاركك يرغب في الخير، إنما من الممكن ان تكون طريقاً للوصول إلى غايات معاكسة، وذلك المفهوم يدعمه رأي هاياو ميازاكي حول مفهوم الشر والخير الذي يوجد في كل شخص بشكل مزدوج، حيث يطغي كل واحد على الآخر بناءً على شخصية الفرد، ولذلك يصعب في أفلام ميازاكي التمييز بين الشخصيات الطيبة أو الشريرة، كما ان قصصه لا تكون دائما في صراع بين الخير والشر، بل في الصراع الداخلي للإنسان، والذي يبرز تلك الصفتين معاً.

ثالثاً: قيمة إطعام الحيوانات أو كائنات أخرى

"في زمن أجدادي، كان يعتقد أن الأرواح موجودة في كل مكان . . . في الأشجار والأنهار والحشرات والآبار وأي شيء . . أحب فكرة أننا يجب أن نعتز بكل شيء لأن الأرواح قد توجد هناك، ويجب أن نعتز بكل شيء لأن هناك نوعاً من الحياة لكل شيء" هاياو ميازاكي.

لقد ساهمت رؤية ميازاكي لكل الكائنات دون استثناء بأن لها روح، وبأن لكل روح متطلبات وعناية، في إثراء أفلامه بالكائنات الغريبة والأرواح والأشجار والحيوانات بشكلها المعتاد أو بشيء من الابتكار، وذلك كما كان مع توتورو، أو الذئاب والخنازير في مونونوكي، أو الأرواح وكماجي والتنين هاكو في المخطوفة، أو بونيو السمكة الذهبية ومجموعة كبيرة من الكائنات البحرية. فالحياة متكاملة بين علاقات متعددة مع تلك الحيوانات، سواءً أكانت تعايش أو صداقة أو غيره من العلاقات التبادلية.

لذلك كان في كل فيلم ظهور لتلك الكائنات والحيوانات، وقد حصرت في (50 لوحة) تضمنت مشاهد إطعامها فقط، وقد قسمت على النحو التالي:

1. **فيلم توتورو**: تظهر في اللوحة (37) حظيرة الدجاج وإطعامها ورعايتها، وفي اللوحة التي تليها يحمل الولد السلة التي تحتوي على مجموعة من البيض الذي تم جمعه من الدجاج، وقد سبقت لوحة إطعام الدجاج لوحة الحصول على البيض، وذلك إثبات على أن الإنتاج يحتاج مسبقاً إلى الإطعام والرعاية للحصول عليه.

2. **فيلم مونونوكي**: (1-2-3-4-20-24-49) هي اللوحات التي نقلت مشاهد اطعام الحيوانات بها، فاللوحات (1-2-3-4) نقلت مشهد الأمير أشيتاكا وهو يطعم الغزال أثناء رحلتهم، كما تضمنت اللوحتين (20-24) أيضا إطعامه مرة أخرى، حيث كان يأكل الطعام مع الراهب، وصورة أخرى للغزال وهو يأكل في الخارج مساءاً أثناء تناول أشيتاكا العشاء مع مجموعة الرجال، وهذه دلالة أخرى على المسؤولية التي تقع على عاتق من يعتمد أو يستخدم تلك الحيوانات من حيث الرعاية، وخاصةً في موضوع الإطعام.

3. **فيلم المخطوفة**: يعد فيلم المخطوفة حالة خاصة من حيث تعدد الكائنات الغريبة، وذلك من الأرواح إلى الحيوانات إلى التنانين وعفاريت السخام السوداء والكائنات المركبة مثل كاماجي (الرجل العنكبوت) المسؤول عن توفير المياه المخلوطة بالأعشاب للأرواح، وخصت اللوحات (52-53-54-55-56-57-67-149-150-151-152-153-155-167-168-196-197-227-228-229) مشاهد إطعام تلك الكائنات، وكان تفصيلها كالتالي:

في اللوحـات (52-53-54) يتم تقـديم الطعـام لكمـاجي، والمكون من الأرز والتيمبورا (ربيان مقلي)، ذلك الطبق الذي وصل إلى اليابانيين عن طريق البرتغاليين في الفتـرة من 1542 أو 1543، حيث إنه في تلك الفتـرة وصل طبخ اللحـوم والتيمـبورا والقلي العميق، وبدأت تنتشر أساليب الطبخ تدريجيا من منطقة تانيغاشيما إلى العاصمة Ashkenazi, M., & Jacob, J. (2003)

حَوَت اللوحات (55-56-57-67) على المشاهد الخاصة بلين وهي تطعم شخصيات غبار السخام (Susuwatari) (black soot)، أو المعروفة بعفاريت السخام، وذلك حتى تقوم بالعمل المطلوب منها والمتكرر في أفلام ميازاكي كثيراً، كما هو الحال في فيلم جاري توتورو. وعلى الرغم من أنها شخصيات خيالية ومبتكرة من ميازاكي، إلا أن لها أصول ثقافية خاصة بالمجتمع الياباني، فالغزارة في ذاكرة ميازاكي جعلت من عقله حقلاً خصباً لتوليد الأفكار الإبداعية، وإن كانت تلك الذكريات تعد من الأمور الدورية القائمة إلى وقتنا الحالي في اليابان. فما هو السر في تلك الشخصيات؟ قامت الباحثة بمراجعة الثقافة اليابانية المتعلقة بشخصيات ميازاكي وربطها في الواقع الياباني وخصوصا في موضوع السخام والتنظيف، فلابد ان يكون لذلك الابتكار امراً قد عاشه ميازاكي في حياته، ومن خلال ذلك توصلت الباحثة إلى التالي:

يعد المجتمع الياباني من المجتمعات المحافظة على هويتها وعلى عاداتها وتقاليدها على الرغم من الانفتاح الكبير، فيستقبل اليابانيون رأس السنة الجديدة المعروف باسم (شوغاتسو Shogatsu) بالعديد من الطقوس والعادات الخاصة بتلك المناسبة، ابتداءً من قرع الأجراس (180مـرة)، إلى تنظيف البيوت العميق للتخلص من الغبار والسخام المعروف بـ (سوسوهاراي Susuharai)، أي مسح غبار وأوساخ عام مضى، وتستمر عملية التنظيف مدة أسبوع كاملة، وذلك لاستقبال آلهة العام الجديد (توشيغامي ساما Toshigami sama)، حيث يعتقد اليابانيون أنه يزورهم في بداية العام الجديد. وبالطبع فإن للطعام الجانب الأهم والأكبر في هذه المناسبة، فهناك وجبة خاصة في تلك المناسبة يطلق عليها (أوسيتشي Osechi)، والتي تحوي على العديد من الأطباق المجهزة في علب البنتو، وتُخص أيضاً وجبة الصوبا وهي شعرية مصنوعة من طحين الحنطة السوداء، مع إضافة القليل من القمح والماء عليه وعجنه للحصول على شعرية رفيعة توضع في حساء الصوبا الخاصة "توشيكوشي صوبا" "Toshikoshi soba"، وهي عبارة عن مرقة داتشي وصلصة الصويا، وفي مضمون تلك الوجبة أمنية "من أجل حياة طويلة رفيعة" مثل شكل شعرية الصوبا، وكذلك العديد من الأطباق التي تحمل معانٍ كثيرة .(nippon.com, 2015)

لذلك كان ذلك السخام محط اهتمام لميازاكي، فهو يعلم بوجودها بشكل أو بآخر في المنازل، فقد سكنت عفاريت السخام منزل مي في فيلم توتورو المهجور، والذي لم يعد كذلك بعد أن قدموا إليه، فرحلت من المنزل لأن أول ما قاموا به هو التنظيف. أما في فيلم المخطوفة فهو موجود بشكل عفاريت، وتعمل أيضاً في غرفة الموقد، وذلك أمر طبيعي نظراً لاستخدام الفحم في إشعال الموقد الذي يسخن الماء للأرواح، ومعروف أن ما ينتج من عملية الاحتراق ذلك السخام الذي يملأ الغرفة.

تضمنت اللوحات (149–150–151–152–153–155) كمية كبيرة من الطعام المتنوع، والذي تم تقديمه لشخصية كاوناشي () (Kaonashiبلا وجه) ((No face، طمعا من طاقم "حمام الأرواح" بالذهب الذي كان يقدمه لهم. ذلك الكائن الغريب مجهول الهوية، والذي عُبر عنه عن طريق اسمه، وعن طريق القناع الذي يرتديه والذي لا ملامح ولا تعابير له، وقد ذكر ميازاكي في أحد لقاءاته بعد سؤاله عن هوس الجميع في الفيلم بالإفراط بتناول الطعام فأجاب هاياو: "بأن شخصيات هذا الفيلم مليئة بالأخطاء، لقد صنعت هذا الفيلم لابنتي صديقي وهما بعمر (10 سنوات)، ولم أكن أرغب في أن أظهر لهم شيئاً بسيطاً مثل الازدواجية "الصراع بين الخير والشر"، فهذا شيء يجب أن يكتشفوه بأنفسهم في العالم.

أما بالنسبة إلى الإفراط في الأكل فلم يقدم ميازاكي إجابة محددة ولكنه ذكر انه اطلع على فيلم (Babette's Feast) حيث قال: "هو فيلم ممتع وجميل للغاية، في هذا الفيلم تأكل الشخصيات أيضاً كثيراً" (Sara Sanderson,2020,screenrant.com/spirited-away-facts-fans-don't-know-no-face)

وهنا لاحظت الباحثة الاستعداد التام للطاقم، ومعرفة آلية واضحة لصناعة وتجهيز وتقديم تلك الوجبات بشكل منظم وكبير، وبعد البحث عن إمكانية وجود تلك الولائم أو كمية الطعام أو ما يرمز له في الثقافة اليابانية فكان هناك أمران، الأمر الأول هو أن معظم لوحات الطعام المعروضة في هذا الفيلم تعكس الوفرة والاستهلاكية في العصر الحالي، فالجشع والطمع هما ما حولا والدي تشيهيرو إلى خنازير، كذلك شخصية بلا وجه، والتي منذ بداية ظهوره كان واضحاً خلوّه ذاتيا من الشخصية والأهداف وشعوره بالوحدة، حيث كان يحاول سد ذلك الفراغ بالأكل بشراهة دون الإحساس بالاكتفاء أو الشبع أو الإحساس بالاهتمام.

أما بالنسبة إلى الأطباق المتنوعة والولائم الضخمة، فقد تمتع المطبخ الياباني بالعديد من نظم الولائم الخاصة بالمناسبات، ابتداءً من أساس تكوين قائمة الطعام الياباني وهي

(ichiju sansei)، والتي تعني طبق حساء واحد، وثلاثة أطباق على الأقل تحتوي على الخضار (one soup, three vegetables)، وعادة ما تكون من فئات ناموسو (namasu) ونيمونو (nimono) ويكيمونو (yakimono) (Hosking, R, 2015)، إضافةً إلى طبق الأرز الأساسي في القائمة، وحتى بداية القرن العشرين، كان الناس في اليابان يأكلون وجباتهم على حصير التاتامي، وتقدم الوجبات على صواني مربعة منفصلة يتراوح حجمها من 30 إلى 40 سم، وتكون على الأرض بدون أرجل، أو مرفوعة على رجل واحدة، أو أربعة، وكل صينية تحوي على الأطباق المذكورة التي تعتبر أساس وجبة تقديرية لضيافة الضيف (Kumakura, I., & Fushiki, T,2015)

شكلت تلك الصواني اللبنات الأساسية لأسلوب مطبخ الهوزين (Hozen ryori)، ويشير ذلك الاسم إلى الصواني ذات الأرجل القصيرة التي يعتمد عليها هذا النمط الرسمي من الطعام. وفي حالة الرغبة في المزيد من الطعام من الممكن إضافة صينية ثالثة (san nozen)، وهكذا جاء عدد الصواني للدلالة على فخامة الوجبة، وأصبح يصل في الأعياد إلى سبعة صواني لكل ضيف، وذلك كان شائعا بين القرنين السادس والسابع عشر، والذي اشتمل على أطباق تقديم مزخرفة، إلى جانب زخارف الطاولة المصنوعة من الزهور المصنوعة من الذهب والفضة، وذلك كان سعيا وراء التباهي الخارجي (Kumakura, I., & Fushiki, T,2015)

وبهذا فقد التركيز على الطعام نفسه، وقد خضع مطبخ هونزين لإصلاح تدريجي من القرن السابع عشر واستمر حتى أوائل فترة ما بعد الحرب العالمية الثانية كأسلوب للترفيه عن الضيوف، وقد كانت السمة الرئيسة هي تقديم أطباق أكثر مما يأكله الشخص، ويتم في النهاية تعبئة الطعام المتبقي وغير المستهلك أيضا ليأخذها الضيف معه إلى المنزل، وبات ذلك المطبخ (هونزين) محدوداً.

ذلك الفشل ألهم في نهاية المطاف صعود مطبخ حفل الشاي الكايسيكي (Kaiseki ryori)، والذي يشير إلى الطعام الذي يتم تقديمه مع خدمة الشاي، وعلى الرغم من أنه اليوم يستخدم حتى دون ذلك الاحتفال، إنما يشير إلى تقديم الطعام على مراحل متعددة، وبتوقيت مناسب، وأحجام حصص مناسبة، دون زخرفة مهدرة.

تحتوي وجبات كايسيكي على ترتيب محدد لأطباقها ويتم اعداد معظمها باستخدام واحدة من التقنيات الشائعة للطهي الياباني. ومع ذلك، يتمتع طهاة كايسيكي بحرية كبيرة في إضافة او حذف او استبدال الدورات التي من الممكن ان تصل الى (15) دورة وذلك من اجل تسليط الضوء على الأطباق الإقليمية والموسمية والأسلوب الشخصي (Japan-guide.com/e/e2348.html)

شكلت تلك الخصائص إصلاحاً لمطبخ الولائم، وقد ساهمت ثقافة الكايسيكي بشكل كبير في ازدهار ثقافة الطهي الياباني، كما يتميز المطبخ الياباني في العديد من المناسبات المرتكزة على تقديم العديد من الولائم، وبذلك فإن كمية الطعام المقدمة في الفيلم ما هي الا ثقافة طعام حاضرة في ذهن ميازاكي لعادات وثقافة وتاريخ المطبخ الياباني.

اشتملت اللوحات (167-168)(196-197) على نوع معين من الأطعمة التي تكررت على مدى أكثر من مشهد، وفي عدد من اللوحات، وهي "الدانغو" "Dango" التي أعطاها إله النهر إلى تشيهيرو، حيث سبقت تلك اللوحات أيضا محاولة تشيهيرو إعطائها لوالديها اللذان تحولا إلى خنزيرين لتشفيهما وترجعهما بشراً كما كانوا ولم تستطع ذلك، ثم عادت لتطعم هاكو وهو في صورة تنين من نفس الدانغو حتى يشفى في اللوحات (167-168)، وبعدها أعطت المتبقي من الدانغو إلى بلا وجه في اللوحات (196-197)، وفي الحالات الثلاث كانت تشيهيرو تعلم بأن هذه الدانغو سحرية وعلاجية لإرجاع الشخص كما كان سابقاً. ما المميز بحلوى الدانغو حتى تأخذ هذ الحيز من الفيلم واللوحات وتعتبر الحل الأساسي للشفاء من كل تلك الإصابات؟

نقلت اللوحات (227-228-229) مشهد الشراهة والافراط في أكل الحلوى من قبل ما هُيئ للساحرة أنه الطفل، ولكن الأمر كَشف بعد ذلك عن الرؤوس الثلاثة الخضراء الغريبة التي كانت تعمل معها. تلك الرؤوس لم تكن من رسم خيال ميازاكي كاملة، وإنما كانت امتداداً للثقافة اليابانية لدمى داروما اليابانية (Daruma doll)، والتي هي بالفعل أحد رموز اليابان، فنجدها في المنازل والمتاجر وغيرها من الأماكن، وتعتبر أيضا من الهدايا التذكارية، ولتلك الدمية تاريخ طويل وتراث غني، فقد صممت على غرار راهب بوذي يدعى (Bodhidharma) بودهيدارما والذي عاش بين القرنين الخامس والسادس، حيث يحيط الغموض أصوله، وتختلط معظم الروايات التي توثق حياته مع الأساطير، حيث يقال انه خلال رحلاته، توقف بعض الوقت في دير شاولين في الصين، مؤسساً فن الدفاع عن النفس الشهير، ثم واصل رحلته حتى قرر الاستقرار في كهف للتأمل، وهذا هو المكان الذي بدأ فيه التاريخ الياباني، حيث ظل الراهب ينظر إلى جدار الكهف دون حراك، وفي وضع الجلوس لمدة تسع سنوات، ودون فترات راحة، ودون أن يغمض عينيه، وذلك في سعيه للوصول إلى التنوير من خلال التضحية بالنفس والتأمل، ولكنه أغمض عينيه مرة واحدة بعد سبع سنوات، وقد كان غاضباً جداً من نفسه بسبب ما اعتبره نقصاً في الانضباط، لدرجة أنه قطع جفنيه حتى يمنع نفسه من النوم مرة أخرى، وعندما لامست جفونه الأرض، نبتت نباتات الشاي الأخضر.

تعد هذه الأسطورة أحد الأسباب التي تجعل الرهبان البوذيين يشربون الشاي الأخضر في كثير من الأحيان للبقاء مستيقظين، ووفقاً لبعض الأساطير الأخرى فقد عانى بودهيدارما من فقدان ذراعيه وساقيه نتيجة لعدم حركته لمدة تسع سنوات، أما بالنسبة إلى تصميم دمية الداروما فهي لا تنقل ملامح وجه ذلك الراهب، كما أنها لم تصمم لجانب جمالي فقط، إنما تحمل أيضا رموزا يابانية أخرى، ففي الواقع يبدو الحاجبين على شكل طائر الكركي الياباني، واللحية مثل السلاحف، وغالبا ما يمثل هذان الحيوانان العمر الطويل في الثقافة اليابانية، ومنه بدأ الحرفيين بتطبيق هذه الأشكال على داروما لتتناسب مع المثل الياباني " الكركي تعيش 1000 سنه، والسلحفاة 10000" . وتعتبر تلك الدمية رمزاً لثلاثة أشياء وهي: المثابرة، والحظ، والثروة، ويكتب ذلك في وسط الدمية.

يكتب الناس رغباتهم أو هدفهم على الدمية نفسها، ربما لتذكير أنفسهم، أو لإبلاغ الإله بطريقة أكثر "رسمية"، وتعددت ألوان الداروما، ولكن الأسباب وراء اختيار لونها معقدة ومثيرة للاهتمام، حيث أن موضوع اللون في اليابان مستمد من عدد لا يحصى من المعتقدات والخرافات والأساطير المختلفة، وكلها تجمعت لتكون صورة جماعية اتفق عليها اليابانيون، وحتى يومنا هذا فإن اللون الأكثر استخداما هو اللون الأحمر، وكان في الأصل اللون الوحيد لعدة قرون، وبعدها ظهرت هناك عدة ألوان منها الذهبي والذي يرتبط بالمال والشهرة، والأسود لدرء سوء الحظ، والأخضر الذي يرمز إلى الصحة واللياقة البدنية، وغيرها من الألوان.

وهنا لاحظت الباحثة استخدام تلك الدمى لدى الساحرة في فيلم المخطوفة (Spirited away) لجلب الحظ، وكانت باللون الأخضر، فمن الواضح أنها تحتاج إلى الصحة والقوة، وذلك يعكس أيضا ترتيب أولويات الأمنيات لدى مايازاكي وهي الصحة (Maurizi, L, 2019)

4. فيلم بونيو: تم استبعاد المشاهد التي كانت بونيو بها على هيئة فتاة صغيرة كونها تعامل معاملة البشر، وتم حصر مشاهد إطعامها وهي في هيئة سمكة، وبذلك فقد شملت اللوحات التالية ما نود قياسه (29-30-31-32-33-34-35-36-37-38-39-40-41-42-43-44-45-97-98-99-100-101) وانقسمت اللوحات كالتالي:

تنقل اللوحات (29-30-31-32-33-34-35-36-37-38-39-40-41-42-43-44-45) الرحلة من البيت إلى المركز داخل السيارة، حيث قامت ليزا بتوزيع شطائر تحوي على لحم، وتبدأ هي في تناولها مسرعة قبل الوصول إلى المركز، وإعطاء سوسكي الذي أراد مشاركة بونيو بقطعة صغيرة من الخبز ولكنها رفضت تناولها، فعرض عليها قطعة صغيرة من اللحم والتي فضلت ان تأكلها كاملة بعد سحبها من الشطيرة، وقد

قوبل ذلك التصرف بالدهشة من قبل سوسكي وهو يذكر لليزا بأن بونيو تفضل اللحم، والتي اجابته بأنها تفضل اللحم مثلك، وهذه الجملة مبطنة توحي بأن بونيو تتحول إلى بشرية، وتم تحديد انها بشرية من خلال نوع الطعام الذي تريد تناوله، واللوحات القادمة تثبت ذلك مرة أخرى بشكل صريح.

في اللوحات (97-98-99-100-101) يقوم والد بونيو بمحاولة اطعامها بعد أن أرجعها إلى أعماق البحار، حيث رفضت أن تأكل ما كانت تأكله سابقاً، وقد حاول جاهداً اطعامها، ولكنها رفضت تماماً، ثم طلبت منه اللحم، وذلك الأمر قد فاجأ الأب، وتبين له أن هناك اشكال، وإنها ستتحول إلى بشرية، ولذلك سألها ان كانت قد تذوقت دم بشري مما أدى إلى حدوث خلل في الحمض النووي الخاص بها.

رابعاً: قيمة تحمل المسؤولية(النضج):

يرتبط النضج عادةً بالعمر، حيث كلما تقدم العمر بالإنسان، كلما توسعت مداركه وازداد تفاعله مع محيطه ومجتمعه، وبالتالي ازداد نضجه، والنضج بشكل مختصر هو اكتمال المدارك ووضوحها لدى الفرد، ومن هنا فإن النضوج الفكري هو غاية ما وصل اليه التفكير من إدراك واكتمال، كما يستخدم النضج لوصف الحالة التطويرية التي تمر بها عملية تطوير الإنسان مع مرور الايام (محمود، 2020).

وبطبيعة الحال فإن التقدم بالعمر وازدياد النضوج لدى الفرد، سوف يلقي على عاتقه مزيداً من الواجبات التي يصبح هذا الفرد مع مرور الزمن قادراً على التصدي لها، والتعامل معها، وتحمل ما ينتج عن ذلك من نتائج، فالمسؤولية تعد تعبيراً عن نضج الإنسان القادر على تحمل ما يُلقى عليه من مسؤوليات، وعلى إبدائه كامل الاستعداد للقيام بواجباته تجاه مجتمعه، كونه يشكل أحد أفراد هذا المجتمع وعناصره (نجف، 2011).

وتتميز أفلام هاياو ميازاكي بالعديد من الشخصيات ذات الأعمار الصغيرة التي برز في شخصياتها النضج وتحمل المسؤولية، ففي فيلم توتورو فتيات في عمر (4 و10 سنوات)، والمخطوفة لفتاة في عمر عشر سنوات، وبونيو لولد في عمر الخمس سنوات، ولكنهم ناضجون في تفكيرهم وفي تحملهم للمسؤولية وفي تصرفاتهم.

وتعددت الوسائل الخاصة بالمناهج والحياة اليابانية لغرس المنهج الأخلاقي، وتهيئة كل من الولد والبنت لمواجهة الحياة بكل نضج ومسؤولية، فقد بدأت الدراسة في منهج الأخلاق المعروف بساوشين (Shushin) منذ عام (1890- 1945) مركزا على25 فضيلة، وكل عشرة سنوات يتم إضافة وتعديل بعض منها، فدرج الاجتهاد والتوفير والمواطنة

(www.japantime.co.jp/news/2014/11/24/refrence/ethics-classes-becoming-mandatory-2018-worries-nationalisim-rise/) إضافة إلى ذلك، "تخصص الحكومة اليابانية بعض المعاهد والكليات لتعليم البنات إدارة شؤون حياتهن، مثل الكليات المتوسطة - وهي معاهد لصقل مهارات الفتيات -، و90٪ من طلبتها من الفتيات للتدريب على الرعاية الصحية والرعاية اليومية للأطفال" (هيبة ومعمار، 2016).

ومن خلال العديد من البرامج يتعلم الأطفال العديد من الأمور التي تنضج شخصياتهم، وتجعلهم يشاركون، ويتحملون المسؤولية مع الوالدين.

في أفلام هاياو ميازاكي الأربعة تم رصد المشاهد التي تعكس النضج وتحمل المسؤولية، وخصوصا في توفير الطعام وصنعه وتحمل المسؤولية في ذلك، وكانت بإجمالي (49) لوحة قسمت على الأفلام كالتالي:

1. **فيلم توتورو**: نقلت لوحات الفيلم التالية (5-20-21-22-23-24-25-26-27-28-39) وهي (11 لوحة) قيمة تحمل المسؤولية(النضج).

ففي اللوحتين (5 - 20) يظهر تحمل الولد الصغير للمسؤولية في مساعدة الأسرة في زراعة الأرز وغيرها من الأعمال لتوفير الطعام، وكذلك تقديم المساعدة، واستضافة الضيف في منزله الخاص. أما اللوحات (21-22-23-24-25-26-27-28) فتظهر فيها الفتاتين، وإعداد وجبة الفطور، والغداء المجهز في علب البنتو الخاصة بالطعام، وذلك دون إيقاظ أو إزعاج الأب، على الرغم من أن النظام الخاص في المطبخ نظام ياباني قديم يظهر به الفرن الخزفي والأواني الحديدية الثقيلة وشواء الأسماك من قبل البنت الأصغر، فذلك النضج وتحمل المسؤولية في المشاركة وإعداد وتوفير الطعام للأسرة على الرغم من صغر سن الفتاتين.

وفي اللوحة (39) تظهر الفتاتين حول طاولة طعام وهن يتناولن البطاطا دون انزعاج أو ارتباك لعدم وجود كل من الأب والأم، وذلك دلالة على النضج وسد حاجة الجوع بما هو متاح، وتحمل المسؤولية من قبل الأخت الكبرى للأخت الصغرى.

2. **فيلم مونونوكي**: إجمالي عدد اللوحات في الفيلم كانت (19) لوحة وهي (1-2-3-4-8-9-41-42-43-44-79-80-81-82-83-84-85-86-91).

نقلت اللوحات (1-2-3-4) تحمل المسؤولية في إطعام الكائنات الحية الأخرى مثل الغزال الخاص بالأمير، إذ من مسؤوليته إطعامه أثناء رحلته.

في اللوحات (41-42-43-44) تحمل الأمير مسؤولية الرجل المصاب مع أنه لا يعرفه، وقام بسقيه الماء حتى ارتوى. أما في اللوحات (79-80-81-82-83-84-85-86) فنجد الأميرة مونونوكي تقوم بها بإطعام الأمير المصاب، والقيام بحمايته من الجوع، وإطعامه لتمده بالطاقة لمقاومه مرضه وإصابته، وكذلك الأمر في اللوحة (91) والتي بها نضج يتمثل في توفير ما يحتاجه الأمير قبل رحيلها، وذلك من طعام وسلاح وغيره.

3. **فيلم المخطوفة**: كانت اللوحات التي نقلت تلك القيمة هي (95-96-97-189-190-191-192-193-194-195-196) بإجمالي (11 لوحة)، فاللوحات (95-96-97) تضمنت تحمل تشيهيرو مسؤولية إنقاذ والديها من اللعنة التي أصابتهم، وكذلك نضجها في تفهم وتحليل المسبب لإصابتهم بتلك اللعنة، أما اللوحات (189-190-191-192-193-194-195-196) فهي تُحمل تشيهيرو مسؤولية ما أفسده (بلا وجه)، حيث حاولت تهدئته وعلاجه بالدانغو السحرية ليعود إلى ما كان عليه، وتخلص الحمام منه.

4. **فيلم بونيو**: في فيلم بونيو ينبع النضج والمسؤولية من طفل صغير بعمر الخمسة سنوات، وقد تخللت ذلك العديد من المشاهد واللوحات، ابتداءً من رعايته لبونيو وتحمل المسؤولية أثناء العاصفة. فنقلت (8) لوحات جانب تلك القيمة فيما يتعلق بذلك وهي (225-226-227-228-229-230-231-232)، حيث تظهر تلك اللوحات الاستعداد لمثل تلك الكوارث من قبل الأم والابن معاً، ومدى تحمله للمسؤولية في ذلك.

ويعد ذلك الأمر وارداً في الثقافة اليابانية كونها بلد تتعرض للعديد من الكوارث الطبيعية، وبناءً على هذا الامر تعمد الحكومة إلى تعليم الشعب كيفية التصرف حال حدوث تلك الكوارث، ويبدأ الأطفال التعلم عن هذا الموضوع منذ سن مبكرة (هيبة ومعمار، 2016).

خامساً: قيمة الإيثار:

الإيثار هو تفضيل الغير عن النفس، وكان ذلك واضحاً في المشاهد التي نقلت الطعام في جميع الأفلام، حيث تفضل الشخصيات الموجودة في الفيلم غيرها على نفسها في توفير الطعام سواء كان عادياً أو علاجياً، وسيتضح ذلك عند شرح المشاهد أو اللوحات التي كان اجمالي عددها في جميع الأفلام (55 تكراراً) وُزعت كالتالي:

1. **فيلم توتورو**: عكست تلك القيمة في اللوحات التالية (1-2-3-4-65-72) وهي عبارة عن (6) لوحات، ففي اللوحات (1-2-3-4) كانت الأسرة خلالها تنتقل بالسيارة إلى المنزل الجديد في القرية الريفية، وقد برز الإيثار فيها حين قامت الأخت

الكبرى بإعطاء الأخت والأب حلوى الكراميل التي تخصها، حيث كانت العلبة صغيرة جداً، وعلى الرغم من ذلك قامت بتوزيعها لإسعادهم على الرغم من قيمة الحلويات العالية لدى الأطفال، ومع ذلك آثرت إعطائها لمن معها. أما في اللوحة (65) فقد آثرت الطفلة مي إعطاء والدتها المريضة الذرة التي قامت هي بقطفها، وخاصةً بعد أن عرفت أنها مفيدة وغنية بالفيتامينات، ومن الممكن أن تشفي والدتها حتى وإن اضطرت للدفاع والمحافظة عليها كما تبين في اللوحة (72).

2. **فيلم مونونوكي**: نقلت اللوحات (1-2-3-4-79-80-81-82-83-84-85-86-91) بإجمالي عدد (13) لوحة مضمون مفهوم الإيثار من خلال الطعام، فاللوحات (1-2-3-4) تنقل كيف قام الأمير أشيتاكا بإعطاء الغزال الذي يستخدمه للتنقل الطعام على الرغم من شحة، كما بدأ بإطعامه قبل أن يتناول هو جزءاً منه.

وقد قامت بذات الأمر الأميرة مونونوكي، حين قدمت الطعام وآثرت الأمير أشيتاكا على نفسها رغم قلة الطعام حتى يستعيد صحته، وذلك من خلال اللوحات (79-80-81-82-83-84-85-86)، وكذلك في اللوحة (91) حين تركت له صرة من الطعام قبل تركه.

3. **فيلم المخطوفة**: المحور الرئيس في هذا الفيلم هو نضج الفتاة (تشيهيرو) ذات العشر سنوات، وإن النضج في هذه المرحلة يعزز قيمة الإيثار، حيث تبدأ الأنانية والتفكير في الذات نفسها بالتنازل والاتزان، وذلك ما حدث في أحداث الفيلم، وكانت ظاهرة في مشاهد الطعام نفسها من خلال اللوحات التالية: (124-125-144-145-146-166-167-168-169-170-171-172-195-196) أي بإجمالي (14 لوحة) قسمت على النحو التالي: اللوحتين (124-125) تظهر فيها لين لتعطي تشيهيرو الفطائر (Steamed Buns)، والتي سرقتها دلالة على عدم توفر الطعام أو السماح لهم بتناوله، وبه آثرت مشاركة تشيهيرو بالطعام. أما في اللوحات (144-145-146) فتحاول تشيهيرو إنقاذ والديها من اللعنة التي حولتهم إلى خنازير بالدانغو (Dango) العلاجية الشفائية، والتي حرصت على تقديمها لهما دون الاستفادة منها شخصياً، ثم أعادت الكرة مره أخرى حين قامت بإطعام هاكو جزءا منها حين أصيب، وذلك لتشفيه مما أصابه في اللوحات (166-168-169-170-171-172)، وأعادت ذلك الأمر مع (بلا وجه) ((No-Face أو (Kaonashi) في اللوحتين (195-196) بما تبقى من الدانغو العلاجية، وذلك لتشفيه من الجشع والتخمة التي يعاني منها، على الرغم من أنها كانت تحتفظ بها لوالديها.

4. **فيلم بونيو**: غالباً ما يكون الشخص حريصاً على مؤونته التي ستحافظ على حياته، وخصوصاً الطعام خلال الكوارث والأزمات، ولكن ذلك الأمر كان مختلفاً تماماً

حين رأت بونيو الطفلة في القارب وهي تبكي، وآثرت أن تعطيها كل الطعام الذي تملكه، والذي أعدته ليزا لها ولسوسكي، متأملةً أن تساعدها في البقاء وتهدئة الطفل، وعكس ذلك تفصيلاً اللوحات التالية: (233-234-235-236-237-238-239-240-241-242-243-244-245-246-247-248-249-250-251-252-253-254).

من ذلك المنطلق نلاحظ تصدر تلك القيم في أفلام هاياو ميازاكي، وخاصةً في مشاهد الطعام، وعلى جميع الحالات والأصعدة التي ترسمها حبكة القصة، سواء كانت في حالة شح أو حرب أو قتال، أو كارثة من الكوارث الطبيعية، وتعتقد الباحثة أن ما أدى إلى ذلك هو كثرة الأحداث التي مرت في حياة الكاتب خصوصاً، واليابان عموماً، من حروب وكوارث طبيعية وغيرها من الأمور، والتي جعلت الشعب الياباني يضع الأنانية وحب الذات جانباً مقابل الحرص على مصلحة الجميع.

ثانياً: المشاعر والعواطف:

يرتبط الطعام بالمناسبات المشحونة بالمشاعر والعواطف، والكثير من التفاعلات والعلاقات في المجتمع، والمعاني كالأعياد والأفراح، وشمل أيضاً الأحزان، وغيرها من المواقف في حياة الفرد. وذلك الأمر واضحاً كذلك في ثقافتنا العربية، فعند الفرح تُقام الولائم، وعند استقبال مولود جديد يتم ذبح العقيقة، وعندما نحزن يقوم من حولنا بإعداد الوضيمة، حتى أن كل تلك الولائم والطعام قد نظمها قاضي القضاة صدر الدين بن العز الحنفي فقال:

"أسامي الطَّعامِ اثنانِ منْ بعدِ عَشْرةٍ ... سَأسْرِدُها مقرُونةً ببيانِ
وليمةُ عُرْسٍ ثمَّ خُرسُ وِلادَةٍ ... عقيقةُ مَوْلُودٍ، وَكيرةُ بانِ
وَضيمةُ ذيْ مَوْتٍ نَقيعةُ قادمٍ ... عَذيرٌ أو أعذارٌ ليومِ خِتانِ
ومأدُبةُ الخِلاّنِ لا سببٌ لها ... حِذَاقُ صَبيٍّ يومَ ختمِ قُرانِ
وعَاشِرُها في النَّظْمِ تُحفةُ زائرٍ ... قِرى الضَّيفِ مَعْ نُزْلٍ لَهُ بأمانِ"

(ابن طولون - 1983)

كما أننا نأكل حين نقلق، وحين ينال منا الإرهاق نبحث عن الطعام لشحن طاقاتنا مرة أخرى، نحن نترقب الغداء حين تعده والدتنا بكل حب، ونأكل حين نغضب، أو نمتنع عنه حين نكون مكتئبين، وأحياناً أخرى لا نستطيع التوقف عن الأكل إلى حد الإفراط والشراهة. كل تلك الحالات أو معظمها كانت واضحة في أفلام هاياو ميازاكي الأربعة،

والتي رُصدت تكراراتها في (364 تكراراً)، وذلك في مشاهد عكست المشاعر والعواطف التي تنوعت بين حب واستمتاع وحزن وامتناع، وبين تسلية وأمل وتفضيل واختيار وترقب، وقد تضمن الجدول التالي كل لوحة وكل مشهد نطقت بتلك الأحاسيس:

جدول (6): أنواع المشاعر والعواطف في مشاهد الطعام بأفلام عينة الدراسة

الرئيسية	الفرعية	توتورو	مونونوكي	المخطوفة	بونيو	الإجمالي
المشاعر والعواطف	- استمتاع (متعة)	14	13	16	34	77
	- حب	14	-	10	50	74
	- جشع والشراهة المفرطة في الأكل	-	7	41	-	48
	- ترقب	8	2	2	21	33
	- التفضيل والاختيار في أصناف الطعام	-	-	9	22	31
	- الحالة النفسية أثناء الأكل (غضب، حزن، وحدة...إلخ)	-	-	-	27	27
	- فضول	7	2	10	3	22
	- الامتناع عن الطعام كحالة نفسية	-	-	4	17	21
	- تسلية	8	-	2	6	16
	- الأمل	7	-	8	-	15

رصدت الباحثة عشرة بنود تقيس المشاعر والعواطف في لوحات الطعام، حيث احتل الاستمتاع او المتعة أثناء تناول الطعام المركز الأول بينها حاصلاً على إجمالي (77) تكراراً في الأفلام الأربعة، ولا عجب في الاستمتاع أو الشعور بالمتعة المتولدة من اللذة حين تناول الطعام، وذلك هو البند الأول والملاحظ في مشاهد الطعام في الأفلام الأربعة.

- **الاستمتاع (المتعة):**

1. **فيلم توتورو:** فحصرت تلك المشاعر عدد (14) لوحة كانت في فيلم توتورو في اللوحات التالية (3-4-6-7-8-22-23-24-27-28-45-62-64-65)

ففي اللوحتين (3-4) متعه كل من (ساتوسكي ومي) في تناول حلوى الكراميل والتلذذ بها، أما اللوحات (6-7-8) فكانت في استمتاع (ساتوسكي) في الحصول وبداية جمع حبات البندق المتساقطة من سقف المنزل واللوحات (22-23-24-27) فهي التي شملت على مدى استمتاع ساتوسكي في اعداد وجبة الإفطار والغداء لوالدها ولأختها الصغيرة مي، وبراعتها في تنسيق علب البنتو لهما. أما اللوحة (28) فهي أثناء تناول وجبة الإفطار واستمتاعهم جميعا في تناولها. أما في اللوحة (45) فهي حين فتحت الأختين

الصرة المقدمة كهدية من (توتورو) والتي كانت ممتلئة بأنواع كثيرة من البذور منها البندق والذرة فكانت المفاجأة والمتعة في الحصول عليها قد امتد الى كتابة رسالة مفصلة لوالدتهما في نقل ما تم الحصول عليه. كما عكست كل من اللوحات (62-64-65) متعة الأختين والجدة في المساعدة في قطف المحصول الزراعي من ذرة وغيرها من الخضروات وتناولها طازجة بكل سعادة واستمتاع. كان كم الاستمتاع في تناول وتجهيز الأطعمة واضحاً في فيلم توتورو والذي غلبت على مشاهدة الطراز الياباني الريفي القديم وحقول الأرز الممتدة والمنتجات الطازجة التي تغذت جيدا من أشعة الشمس الطبيعية والتربة الغنية.

2. **فيلم مونونوكي**: في فيلم الأميرة مونونوكي كانت هناك (13) لوحة وزعت كالتالي (6-7-19-22-23-25-26-50-51-54-63-64-71) قد أظهرت مدى الاستمتاع في المشاهد المتعلقة في الطعام على الرغم من شحة وقلته ففي اللوحات (6-7) كانت للراهب مع أحد الأشخاص يتناولون وجبة معدة في السوق وعلى الرغم من حملة ثقل على ظهره وجلوسه على الأرض بطريقة غير مريحة إلا أن تناول ذلك الطعام كان باستمتاع تام وتلذذ واضح في اللوحتين. أما في اللوحة (19) فكان الاستمتاع ممتدا خلال إعداد الوجبة من قبل الراهب للأمير أشيتاكا وخصوصاً عند تذوقه. كما هو أيضاً واضحا في اللوحات (22-23-25-26) من سكب الطعام وحتى تناوله والذي يثبت أن متعة الطعام ليست فقط أثناء تناول الطعام وانما أثناء الطبخ كذلك وإعداده. كما هو الحال في اللوحات (50-51-54-63-64) فهي حين تجمع الرجال من بعد مشقة السفر لتوفير الأرز لأهل القرية للحديث وتناول وجبة العشاء التي لم تتجاوز أصنافها الثلاثة أصناف الخاصة بقاعدة الطعام الياباني وهي طبق الأرز وحساء الميسو وبعض الخضروات واللحم المقدد. أما في اللوحة (71) فهي استمتاع النساء كما تم ذكره لفظاً بأكل ما يرغبون به دون أن يقيدهم أحد. فعلى الرغم من كل ذلك الشح الا ان الحصول على ما يسد جوعهم كان يتم بمنهى الاستمتاع والسعادة.

3. **فيلم المخطوفة**: شملت لوحات الاستمتاع في فيلم المخطوفة (16) لوحة تشمل اللوحات التالية (9-12-13-14-15-59-60-128-129-130-131-236-237-238-239-240). حيث كانت اللوحات (9-12-13-14-15) والتي نقلت بداية تناول (تشيهيرو) لطعام المطاعم التي بدأت بالاستمتاع والتلذذ وانتهت بالشراهة والتخمة والتي أدت الى عواقب وخيمة وهي اصابتهم باللعنة وتحولهم الى خنازير. أما في اللوحات (59-60) يظهر فيها (كاماجي) الرجل العنكبوت الذي يجهز الماء الخاص بحمام الأرواح وهو مستمتع تماما بوجبة الغداء المقدمة له من (لين) المكون من التنبورا والأرز، وكأن

تلك الوجبة كانت مكافأة لها على عمله الدؤوب في توفير الماء الساخن المناسب لحمام الأرواح. (128-129-130-131) هي اللوحات التي شملت على استمتاع (لين وتشهيرو) في تناول الفطائر والتي سرقتها (لين) والذي يدل على ان تلك الوجبات الهائلة التي يوفرها الحمام ليست لطاقمه انما لزواره، ولذلك اضطرت (لين) لسرقتها، وعلى الرغم من ذلك كان تناولها ممتعاً جداً للطرفين.

اللوحات (236-237-238-239-240) فكانت الساحرة التوأم (زينيبيا) مضيافة لكل من (تشيهيرو، بلا وجه، والطفل الذي حولته إلى فأر) فكانت الطاولة عامرة بالكعك والبسكويت والشاي الدافئ الذي يبعث الى الطمأنينة والأمان فقد كان (بلا وجه - كاونشكي) يتناول الطعام باستخدام الأدوات الخاصة بالمائدة بكل هدوء ونظام وباحترام تام. وذلك يوضح أن الجشع الذي كان يعانيه في حمام الأرواح ما هو الا أمراً مكتسب من البيئة التي كان فيها (حمام الأرواح) وهي نفس الشخصية الجشعة التي كانت تحملها (الساحرة يوبابا) وطاقمها الذي تطبع منها تلك الجشع وحب المال.

4. **فيلم بونيو**: بونيو (34) لوحة شملت اللوحات (61-62-63-64-163-164-165-166-167-168-169-170-171-172-173-174-175-176-177-178-179-180-181-182-207-208-209-210-211-212-213-214-215-216)

ففي اللوحات (61-62-63-64) مشهد تذوق الأم للمثلجات الخاصة بالطفل (سوسكي) ومدى استمتاعها بطعمه اللذيذ ونلاحظ في المقابل عدم استمتاع الطفل بالمثلجات و ذلك لحمله مشاعر الفقد (لبونيو(. أما المشاهد (163-164-165-166-167-168-169-170-171-172-173-174-175-176-177-178-179-180-181-182) فنقلت التفصيل في إعداد مشروب ساخن لكل من (بونيو وسوسكي) بكل متعة وحب وتلذذ في تذوقه وإضافة العسل له حتى يكون مشروب مفيد لكل منهما تم تقديمه في أكواب خاصة لهم أما الأم فمن الواضح أنها احتست كوبا من الشاي كذلك بكل استمتاع بعد الأحداث التي مرو بها.

في اللوحات (207-208-209-210-211-212-213-214-215-216) فكانت تشمل مراحل إعداد طبق "الرامن" بكل تفصيل ومدى استمتاع (بونيو) في ترقب والمحاولة في المشاركة في إعداده مع والدة (سوسكي) وكانت تلك المتعة ممتدة من الروائح الخاصة بالوجبة إلى المنظر العام والأطباق الخاصة وحتى النكهة.

كل ذلك الاستمتاع والشعور بالرضا والسعادة كانت بارزة وواضحة في اللوحات

الخاصة بالطعام لكل الأفلام الأربعة. ولذلك الشعور تفسيراً علمياً حيث ذكر بيرت ستيتكا "Bret Stetka,2017" أن ذلك الشعور يحركه حوار بين الأمعاء والدماغ، والذي يُعرف بنظام المكافأة الكامن في جزء من الدماغ ويعرف بالنواة المتكئة، والتي تعد المسئولة عن المكافأة، ولها أهمية في عملية الربط بين المثير والشعور بالمتعة، حيث تقوم بإفراز هرمون الدوبامين المسؤول عن الشعور بالمتعة والسعادة حين يأكل الإنسان بعد جوع، ومن ثم يتناقص تدريجيا حين يشعر بالشبع، وذلك للوصول إلى حالة من التوازن.

هذا إلى جانب الحماسة اللذيذة التي تصاحب الجلوس في انتظار الطعام، كما أن تناول الطعام ينشط دوائر المكافأة مما يدفعنا لتناول الطعام من أجل الشعور بالسعادة بعيداً عن الاحتياج إلى الطاقة، وهذا الجزء تحديداً من المحور المعوي- الدماغي هو الذي يرى الكثير من العلماء أنه يسهم في مشكلة السمنة. (Stetka, B. 2017)

- **الحب:**

يقول الكاتب المسرحي الشهير جورج برنارد شو: "لا حب أصدق من حب الطعام"، وذلك الأمر يشمل إعداده (طبخه) أو تناوله فالعديد من المشاهد التي شملت الطعام بجميع أشكاله قد رافقه الحب في إعداد الوجبة أو تجهيزها أو أكلها وكان ذلك واضحا ً في اللوحات الخاصة بأفلام عينة الدراسة.

1. فيلم توتورو: شملت اللوحات التي تعكس مشاعر الحب (14) لوحة مفصلة على اللوحات التالية (26-62-63-64-65-82-83-84-85-86-87-88-89-90)، ففي اللوحة (26) تلك اللوحة التي سبقتها لوحات عديدة في إعداد وجبة الفطور والغداء من قبل (ساتوسكي) لكل من والدها وأختها (مي) في العلب الخاصة بالطعام (البنتو)، وقد أوضحت اللوحة (26) مدى حرصها وحبها لتقديمها إلى لين ساخنة وطازجة حيث قالت " لفيه حتى يبقى طازجاً" بكل حب، حتى تتمتع بالوجبة. أما اللوحات (62-63-64-65) فهي اللوحات التي نقلت مشهد الحقل الزراعي وقيام كل من البنتين والجدة بقطف الخضروات الطازجة التي امتصت أشعة الشمس والكثير من الفيتامينات، وللتعبير عن الحب حرصت الجدة على أنها ستقوم بالعناية بالدتهما وذلك بإطعامها من تلك الخضروات المفيدة والتي ستؤدي إلى شفائها، كما قامت الطفلة (مي) بالاحتفاظ بالذرة لتقدمها إلى والدتها. كل تلك اللوحات كانت تتخللها مشاعر الحب والعطاء التي انعكست من خلال الطعام.

كما كان ذلك واضحاً أيضاً في اللوحات (82-83-84-85-86-87-88-89-90) والتي تعكس مفهوم الحب من خلال الطعام وذلك حين تمسكت الطفلة (مي) في حبة

الذرة التي قطفتها لتقديمها لوالدتها لتشفى، وكيف تم التواصل والتعبير عن ذلك الاهتمام والحب من خلال حبة الذرة المقدمة من الطفلتين.

2. فيلم مونونوكي: لم تكن هناك أي لوحات متعلقة بمشاعر الحب في فيلم الأميرة مونونوكي، وبرأي الباحثة فإن ذلك كما ذكرت سابقاً يعود إلى حبكة القصة وموضوعها فإن قصة الأميرة مونونوكي قد كانت في فترة الحروب وبين مقاتلي الساموراي وشح الطعام الذي كان من الصعب توفيره، فلم تكن هناك فرصة لنقل تلك المشاعر من خلال الطعام. ومن الممكن أن يكون أيضاً لاختفاء العنصر النسائي في إعداد تلك الوجبات سبباً آخر فلم تكن هناك "أم أو أخت " أثناء تحضير وتقديم الوجبات والتي غالباً ما يتم عكس تلك المشاعر أثناء تحضيرهم للوجبات، ويمتد ذلك الأمر لعدم وجود أسرة مترابطة في الفيلم فهو يحوي فقط على مجموعة من المحاربين والمقاتلين والعمال، ولم يشمل جلسة حميمية لأفراد أسرة واحدة حول وجبة من الطعام.

3. فيلم المخطوفة: شملت اللوحات التي تعكس مشاعر الحب (10) لوحات، فُصلت في اللوحات (97-167-168-169-170-171-172-174-175-176). ففي اللوحة (97) تقطع (تشيهيرو) وعداً لوالديها بإنقاذهما من اللعنة التي أصابتهما، وتظهر ملامح الفقد والخوف والحب معاً على وجهها، كما أنها تطلب منهما عدم الاستمرار بالأكل بشراهة حتى لا يتضررون، فالطعام يضر سواء بالكثرة أو بالنقصان ولا يستمد الانسان فائدته إلا بالاعتدال. أما اللوحات (167-168-169-170-171-172-174-175-176) فهي تلك المشاهد التي حاولت فيها (تشيهيرو) إطعام (هاكو) حبة "الدانغو" السحرية لتساعده في إبطال اللعنة التي أصابته من الساحرة، وقد قامت بذلك العمل بكل حب وإصرار حتى عند تعرضها للخطر أثناء محاولتها إطعامه. وفي لوحات لاحقة تم ذكر أن من أنقذ (هاكو) هو الحب الصادق من (تشيهيرو).

4. فيلم بونيو: نقلت (50) لوحة مشاعر الحب من خلال الطعام وضمت العديد من اللوحات وهي (71-72-73-74-75-76-77-140-146-147-150-154-155-156-157-158-159-160-161-162-163-164-165-166-167-168-169-170-171-172-173-174-175-193-194-195-196-197-198-199-200-201-202-203-204-205-206-207-208-209). فقد تضمن فيلم بونيو العديد من اللوحات التي تنقل مشاعر الحب واضحة في العديد من اللوحات التي تضمنت شراء المواد الغذائية أو إعداد الوجبة بكل تفاصيلها أو الطبخ، كذلك التجهيز والتأمين من خلال الطعام. ففي اللوحات (71-72-73-74-75-76-77) التي نقلت إعداد الأم لوجبة عشاء منزلية

خاصة بكل حب وفرح بعوده والد (سوسكي) من رحلته البحرية. أما في اللوحة (140) فتقوم والدة (سوسكي)بسؤاله هو و(بونيو) إن كانوا يرغبون بمشروب ساخن أثناء بداية العاصفة، وذلك لتشعرهم بالحب والأمان وخصوصاً بعد انقطاع التيار الكهربائي. وفي اللوحات (146-147-150-154-155-156-157-158-159-160-161-162-163-164-165-166-167-168-169-170-171-172-173-174) تلك اللوحات فتنقل إعداد الأم للمشروب الساخن بكل تفاصيله الدقيقة وتعلو وجهها ابتسامة محبة وحنونة، في إضافة ما هو مفيد لصحتهم كإضافة العسل له، مع حرص (سوسكي) على تعليم (بونيو) آداب المائدة بكل قبول ومحبة على الرغم من اختلاف تصرفاتها على طاولة الطعام.

- **الجشع والشراهة المفرطة في الأكل + الحالة النفسية أثناء الأكل (الغضب، الحزن، الوحدة.. الخ):**

تم دمج كل من البند الثالث (الجشع والشراهة المفرطة بالأكل) والذي يحوي على (48) تكرارا في أفلام عينة الدراسة. والبند الخامس (الحالة النفسية أثناء الأكل (الغضب، الحزن، الوحدة...إلخ) والذي حوى على (31) تكراراً في جميع أفلام العينة الأربعة، وذلك لما بينهما من ترابط وهو اختلال التوازن في تناول الطعام، أو تأثير الحالة النفسية على تناول الطعام. فقد ذكر ستيتكا (Stetka, B. 2017) بأن فقدان حالة التوازن في الشعور بالشبع وتناول الطعام وضعاً مرضياً يؤدي إلى الشراهة المفرطة والتي تؤدي إلى مشاكل صحية خطيرة، إضافةً إلى ذلك هناك حالات نفسية مرتبطة بالأكل مثل حالتي الوحدة والفراغ والتي تماثل حالة القلق، حيث يأكل الإنسان لإلهاء نفسه والإحساس بصنع شيء، فالحالة الذهنية والمزاجية للإنسان مرتبطة بمراكز الجوع في الدماغ بشكل غير متوازن، ومن الممكن حين زيادة حدة تلك الحالة أن يؤدي ذلك إلى التوتر الشديد، والذي يؤدي بالنتيجة إلى رفض نهائي للطعام. فإن حلقة الشهية والشبع دائماً ما تكون نشطة، غير أن مسارات الجوع تتفاعل أيضاً مع مناطق دماغية مثل اللوزة الدماغية المرتبطة بالمشاعر، والوطاء مركز الذاكرة في الدماغ. ومن ثَمَّ، فإن الحالة المزاجية هي المحرك الرئيسي وراء الإحساس بالأطعمة المريحة أو ما تشعر به المعدة، وذلك أكثر من الاعتياد على تناول الطعام في أوقات معينة، والذكريات المليئة بالحنين.

فقد تركزت مشاهد الجشع والشراهة المفرطة في الأكل في كل من الفلمين (الأميرة مونونوكي والمخطوفة) حيث كان عدد التكرارات في فيلم مونونوكي (7) لوحات شملت على اللوحات (6-7-25-26-27-28-29)، والتي كان بها الراهب المرتزقة الشخصية الرئيسية التي تعكس مظهر الجشع والشراهة في الطعام ففي اللوحات (6-7) كانت

اللوحتين تشمل تناوله لوجبة من بائع متجول ولكن بطريقة شرهة وسريعة للحاق بالمحارب الأمير (أشيتاكا). أما اللوحات (25-26-27-28-29) فهي تنقل كذلك شراهة ذلك الشخص في الأكل وتكرار تناول أطباق عديدة أثناء حديثه مع المحارب (أشيتاكا) والشراهة بالأكل أو الجشع ما هو إلا إيضاح لشخصية ذلك الرجل الجشعة والشريرة والتي كانت السبب بالعديد من المكائد وقطع رأس إله الغابة رغبة منه في الحصول على المال. في حين شمل فيلم المخطوفة العدد الأكبر من تلك المشاهد متمثلة بإجمالي (41) لوحة توزعت على اللوحات التالية: (13-14-18-19-20-21-22-23-25-26-84-85-86-87-90-138-139-140-141-149-150-151-152-153-155-156-157-158-159-160-161-162-188-209-210-211-223-224-226-227-228)، حيث شملت اللوحات (13-14) على شراهة كل من والدي (تشيهيرو) في الأكل من مطاعم الأرواح قبل تحولهما إلى خنازير. أما في اللوحات (18-19-20-21-22-23-25-26) فتلك اللوحات تبين كيف أن الجشع والشراهة بالأكل من الممكن أن تعمي الشخص عن عواقب كثيرة لم يفكر بها، كما حدث مع والي (تشيهيرو) الذين استمروا في الأكل إلى أن تحولا إلى خنازير واستمرا في ذلك حتى مع الضرب.

في الفلمين السابقين كانت فكرة الجشع والطمع طاغية فيما لبيان مدى تأثير تلك الصفتين غير المرغوب بها في الإنسان وما هي العواقب المترتبة عليها حتى إن كانت بأبسط الأشياء كالطعام. وكنتيجة لعمليات التفكير العليا، أصبح للطعام الآن سياق، بل وأصبح الطعام ثقافة.

- **الترقب:**

تنوعت مشاهد الترقب في الأفلام الأربعة لعينة الدراسة، والتي غالباً ما كانت تحمل معها مشاعر السعادة والتفاؤل والمفاجأة في مواقف عديدة مباشرة أو غير مباشرة شملت عدداً من اللوحات المتعلقة بالطعام بإجمالي (33) لوحة توزعت على النحو التالي:

1. فيلم توتورو: (8) لوحات شملت (1-8-16-18-25-36-45-85) ففي اللوحة (1) كانت نظرات الترقب واضحة على وجه الطفلة (مي) وهي تترقب حلوى الكرمل من أختها. كما هو الحال في اللوحة (8) والتي ظهرت أيضاً فيها الطفلة (مي) وهي تترقب معرفة مصدر الجوز الذي يتساقط من السقف من والدها. وفي اللوحة (16) لمشهد الفتاتين مع والدهما والجدة والمساعد وهم يترقبون تناول الكعك المقدم من الجدة (الجارة)، متحمسين لتذوق طعمه اللذيذ الذي تبين بعد ذلك من خلال الحوار. أما في اللوحة (18) فهو ترقب الأخت الكبرى للنار وتجهيزها لها لمساعدة الأب في تجهيز وجبة

العشـاء. اللوحة (25) فهي للطفلة (مي) والتي تترقب أن تستلم علبة البنتو التي تم تحضيرها من قبل أختها الأكبر، ومدى سعادتها وتفاجأها بالتنوع والتنظيم وجمال أصناف الطعام والوانها. (36) فهي تشمل على عودة الأخت الكبرى من المدرسة وترقبها لرأي أختها الصغيرة (مي) في الغداء وإن أحبت ما تم تقديمه لها. اللوحة (45) تنقل ترقب الفتاتين فيما تحتويه الصرة التي قدمها (توتورو) والتي حوت على مجموعة من البذور المتنوعة ومدى سعادتهما بذلك عند اكتشافهما لما تحتويه. اما اللوحة (85) فهي التي جمعت كل من القط والفتاتين وحبة الذرة التي كانت تحملها (مي) وترقب ردة فعل الام لاستلامها حبة الذرة وترقبهما لشفاء الأم.

2. **فيلم مونونوكي**: كانت الإجمالي لوحتين (2)، وشملت (47-48) والتي نقلت مشهد السوق وترقب النساء للحصول على الأرز والذي ذكر فيه مدى صعوبة الحصول عليه فقد قاتل الرجال الذئاب لتوصيله لهم، ولذلك كانت تلك الحفنه البسيطة من الأرز أمراً يستحق الترقب والتفاؤل للحصول على قوت يومهم.

3. **فيلم المخطوفة**: (2) لوحة (84-85) التي يظهر فيها ترقب العامل الحصول على الكيروياكي (سحلية مجففة) من يد (لين) ومن شدة ترقبه وتركيزه عليها لم يلحظ (تشيهيرو) في المصعد.

4. **فيلم بونيو**: (21) لوحة (23-24-28-37-154-161-195-196-197-198-199-200-201-202-203-204-205-206-207-208-210). فاللوحات (23-24-28) ترقب (بونيو) الحصول على قطعة من شطيرة الولد (ساسكي). أما اللوحة (37) فقد بينت أن (بونيو) تفضل تناول قطعة اللحم عن الخبز والتي كانت تترقب الفرصة للقفز وتناول تلك القطعة. اللوحة (154) كانت ترقب (بونيو) لأواني الشاي لمعرفة ماهي تلك الأكواب كونها سمكه في الأصل ويعتبر كل ما تشاهده وخصوصاً الطعام وأدواته أمر جديد ويستحق الترقب والاكتشاف. (161) واستمر ذلك الترقب والدهشة في تلك اللوحة حين قامت والدة (ساسكي) بتقديم كوب المشروب الساخن إلى (بونيو) منظرة ما سيقوم به الولد (ساسكي) لتقوم هي بتقليده. أما في اللوحات(196-197-198-199-200-201-202-203-204-205-206-207-208-210) كانت مجموعة من اللوحات التي شملت على مشاعر الترقب والاندهاش أثناء تجهيز وجبة (الرامن) من قبل (بونيو) والذي كانت سعيدة بنتيجته ونكهته ورائحته.

كانت معظم اللوحات التي حوت على مشاهد للترقب مرتبطة بفئة الأطفال كالطفلة (مي) في فيلم توتورو أو (بونيو) في فيلم بونيو وذلك لما يحمله الطفل في تلك المرحلة

العمرية من حب الاستطلاع والاكتشاف والتي يصحبها دائماً الدهشة بعد الترقب، وكانت ذلك الترقب مرتبط بشكل مباشر بالطعام.

ثالثاً: التكيف:

إن التكيف هي قدرة الكائن الحي على العيش في بيئته، ولذلك فإن خَلق فلكلور خاص في المجموعة يشتمل على العادات والتقاليد والممارسات اليومية يجعل منه منهاجاً يلتزم به الفرد للتكيف مع البيئة، ومع المجتمع، ومع التغيرات التي من الممكن ان تطرأ في حياة الإنسان. يوضح الجدول التالي الموضوع الرئيس الخاص بالتكيف والموضوعات الفرعية:

جدول (7): أنواع التكيف في مشاهد الطعام بأفلام عينة الدراسة

الرئيسية	الفرعية	توتورو	مونونوكي	المخطوفة	بونيو	الإجمالي
التكييف	- فلكلور	10	26	18	19	73
	- التكييف	3	21	18	9	51
	- عادات وتقاليد	-	-	-	41	41
	- طعام أثناء العمل	2	9	14	14	39
	- الدين (شنتو، بوذية)	13	12	3	7	35
	- المهن (الزراعة، صناعه الأواني، الطبخ.... إلخ)	5	7	5	-	17
	- استغلال الموارد الطبيعية	11	1	2	-	14
	- التعامل مع الكوارث والأزمات والطعام	10	2	-	-	12
	- البيئة	7	2	-	-	9
	- الدفاع عن النفس لاجل الطعام	4	4	-	-	8

- **فلكلور وعادات وتقاليد:**

وقد ذكر العنتيل "أن الفكرة الشائعة في الوقت الحاضر هي أن الفلكلور هو: التراث، إنه شيء انتقل من شخص إلى آخر، وحُفظ إما عن طريق: الذاكرة، أو بالممارسة أكثر مما حُفظ عن طريق التسجيل المدون، ويشمل الرقص، والأغاني، والحكايات، وقصص الخوارق، والمأثورات: العقائد والخزعبلات (المعتقدات الخرافية)، والأقوال السائدة للناس في كل مكان، كما انه يشمل كذلك: دراسة العادات، والممارسات الزراعية المأثورة، والممارسات المنزلية، وأنماط الأبنية، وأدوات البيت، والظواهر التقليدية للنظام الاجتماعي.

اللوحات التي تم رصد مشاهد تعكس مظاهر للفولكلور فيها، وخاصة في الطعام

وهي (73) لوحة، وقد تضمنت لوحات الفولكلور أيضاً العادات والتقاليد الخاصة بالطعام والمرصودة بـ (51) تكراراً في أفلام العينة.

1. **فيلم توتورو**: كانت إجمالي اللوحات التي تضمنت مشاهد تعكس الفلكلور الياباني في (10) لوحات في فيلم (توتورو) شملت على (14-15-19-20-22-24-25-26-27-28) فكل من اللوحات (14-15 -22) تنقل تلك اللوحات المطبخ الياباني التقليدي الذي يتم به استخدام الموقد التقليدي (كامادو) (Kamado)، وأواني الأرز الحديدية، ومضخة الماء، والمناشف البيضاء كل تلك الأدوات مرتبطة ارتباط مباشر بالنمط الياباني المميز للمطبخ وأدواته. أما اللوحات (19-20) نقلت آليه زراعة الأرز وخاصة على الأراضي المسطحة والتي تميز بها اليابانيين. كما كان مميزاً في اللوحات (24-25-26-27-28) ووضع الطعام بعلب البنتو (bentobox) والتي تعد جزءاً أساسياً وأصيلا لليابان، والطريقة الخاصة لتنسيقها للأرز، وحبة الخوخ المجففة، والتي لها أبعاد تاريخية ورمزية متعلقة بالعلم الياباني (هينوماري) والذي يرمز إلى "الشمس المشرقة" وكذلك الأكل بالأعواد الخشبية، والأدوات الخاصة بالمائدة اليابانية.

2. **فيلم مونونوكي**: ضم فيلم مونونوكي عدد (26) لوحة مقسمة على اللوحات التالية (6-7-12-22-23-24-25-26-27-28-29-30-45-46-50-51-52-53-54-55-56-59-60-61-62-64). حيث كانت اللوحتين (6-7) تشمل الموقد الطيني المشابه لموقد (كامادو) (Kamado) والقدر الخاص بطبخ الأرز المعروف بـ كامو (Kamo) يعلوه غطاء خشبي متين لحبس البخار والأطباق الخاصة بالطعام والأعواد الخشبية. تليه اللوحة رقم (12) والتي توضح استخدام الأواني الحديدية للطبخ. أما اللوحات من (22-23-24-25-26-27-28-29-30) تظهر فيه أواني الطبخ الخاصة بالراهب والتي امتلأت بها السلة التي كان يحملها على ظهرة، و قد تكرر استخدام الأعواد الخشبية و تميز الأمير أشيتاكا بطبقه المميز و الذي ميزه الراهب بحيث أستطاع أن يحدد من أي قبيله هو. واللوحات (45-46-50-51-52-53-54-55-56-59-60-61-62-64) شملت العديد من الأواني والعادات التي يمارسها اليابانيين في الأكل من حيث طريقة الجلوس أو آداب المائدة أو نوع الأطعمة المقدمة فيها.

3. **فيلم المخطوفة**: تناول فيلم المخطوفة عدد (18) لوحة شاملة للفلكلور الياباني وعاداته وتقاليده وهي (12-13-14-59-60-64-72-73-74-98-99-100-104-105-106-107-108-118). حيث كانت اللوحات (12-13-14) فتظهر نماذج المطاعم اليابانية بأطباقها المتعددة وتصاميمها المميزة التي تتميز بها البيئة اليابانية، ثم ننتقل إلى

اللوحات (59-60-64) حيث الأطباق وطريقة الأكل واستخدام الأعواد الخشبية واضحة الاستخدام لدى (كاماجي).

أما اللوحات (72-73-74) فقد أظهرت الاستعداد التام لإعداد الولائم من تنظيم وطهي ودقة في التزيين وذلك أمر يتميز به المطبخ الياباني كما هو الحال في العديد من مطبخ الولائم متعددة الأطباق. وفي اللوحات (98-99-100-104-105-106-107-108) فهي اللوحات التي شملت تقديم (هاكو) (لتشيهيرو) كرات الأرز المعروفة بالأونغيري (Onigiri) والتي تم لفها بأوراق البامبو كما كان في السابق، وكأنه يطمئنها بأن الأمان في التمسك بالثقافة والعادات والفلكلور المرتبط بجذور الآباء والأجداد. أما اللوحة (118) فكانت لطبقين تحملهما (لين) لوجبتين لها و(لتشيهيرو) ويبدو واضحا النظام الياباني في تقديم الطعام من خلال الأطباق والأعواد الخشبية.

4. فيلم بونيو: شمل الفيلم (19) لوحة قسمت على أرقام اللوحات التالية (189-190-191-192-193-203-212-213-214-215-216-217-218-219-220-221-222-223-224) عكست موضوع الفولكلور وجانب من العادات والتقاليد الخاصة بالشعب الياباني. على الرغم من حداثة الفيلم ففي اللوحات (189-190-191-192-193) شملت جانباً من تحضير وجبة (الرامن) ذات التاريخ العريق بالثقافة اليابانية، كما كان ظاهراً الأطباق ا لخاصة بهذا الطبق وطريقة تحضيره للوصول إلى النتيجة المرجوة للطعم المثالي. كما بينت اللوحات (203-212-213-214-215-216-217-218-219-220-221-222-223-224) الطريقة المثلى لتقديم ذلك الطبق، وطريقة تناوله.

وقد شملت اللوحات في جميع أفلام العينة على العديد من المظاهر التي تعكس الفلكلور الياباني من الممكن قياسها أثناء تناول الطعام، كالملابس وغيرها من الأمور ولكن التركيز كان على الأمور المتعلقة بالطعام وما يتعلق به من رموز وأدوات وأواني خاصة وآلية الطهي المميزة، وكذلك مطابخ الولائم التي تميزت بها الثقافة اليابانية.

- **التعامل مع الكوارث والأزمات والطعام**

- **فيلم بونيو**:

يعد موضوع التعامل مع الكوارث والأزمات وخاصة الكوارث الطبيعية في اليابان شمل ذلك الموضوع عدد (41) لوحة تحتوي على موضوع الطعام بشكل أساسي موزعة على اللوحات التالية (136-137-138-139-140-141-142-143-144-145-152-155-156-166-187-188-193-194-195-196-197-198-199-200-201-202-

203-204-205-206-207-208-209-210-225-226-227-228-230-231-232)
فـفي اللوحـات (136-137-138-139-140-141-142-143-144-145-152-155-156-166) يتبين فيها الاستعداد لمثل هذه الحالات في التعرض لأحد الكوارث الطبيعية والتي من الممكن أن تؤدي إلى انقطاع الكهرباء والماء والغاز وهو ما بدأت به (ليزا) للتأكد منه، كما كان من الواضح المصابيح اليدوية والأخرى المعلقة على حائط المطبخ المجهزة لمثل تلك الحالات. وقيامها بالتصرف بكل ثقة لتجهيز مشروب ساخن للأطفال حتى لا يشعرون بالخوف أو التوتر وكان الهدوء والراحة بتصرفها واضحا تبعه تصرف الأطفال، كما كان توفير أول حاجه لهم وهي (الطعام والشراب) وتأمينها أمراً مهما. وذلك الأمر كان أيضاً واضحا في اللوحات (187-188) وذلك في استخدام وسيلة للتواصل مختلفة عن الهاتف الأرضي أو النقال وهو جهاز اللاسلكي، وذلك للتواصل والاطمئنان عليه حيث إنه يعمل في السفن الموجودة في البحر، وكان لموضوع الطعام أمراً أساسيا تم ذكره للوالد وهو تناول وجبة العشاء. أما في اللوحات (193-194-195-196-197-198-199-200-201-202-203-204-205-206-207-208-209-210) التي تفردت بعدد كبير لتجهيز وجبة سريعة ومغذية للأطفال وهي وجبة "الرامن" والتي لها تاريخ ثقافي وتاريخي طويل، حتى تم الوصول إلى ما هو إليه في هذا الوقت. وتعرف وجبة "الرامن" بأنها من الوجبات السريعة والغير مكلفة لتوفيرها في متناول الجميع. ونظرا للظروف التي كانت تمر به الأسرة (التعرض لكارثة طبيعية) فلا وقت للقيام بعمل وجبة تستهلك كمية كبيرة من المواد الغذائية والغاز. فكان التفصيل الممتع لتجهيز تلك الوجبة مشاركة مع الأطفال والتحدث عن الوقت التي تحتاجه للتجهيز والذي لم يتجاوز الدقائق. ولم تكتف (ليزا) بذلك فقط إنما امتد إلى تجهيز الاحتياجات الأساسية من طعام وشراب بطريقة قابلة لحملها ونقلها سريعا لهم قبل رحيلها للاطمئنان على كبار السن في الملجأ، وذلك في اللوحات (225-226-227-228-230-231-232) حيث تم تجهيز مشروب ساخن وعصير، وشطائر، وكيس كبير من البسكوت أو البطاطا، والذي استطاع بعد ذلك (ساسكي) وضعهم جميعاً في حقيبته للذهاب هو و(بونيو) للاطمئنان على (ليزا) في الصباح.

وهنا نجد أن الشعب الياباني مهيئ للتعامل مع الكوارث الطبيعية وغيرها بكل هدوء سواء من الكبار أو الصغار، وإن ذلك الأمر يعود للعديد من البرامج التدريبية والإرشادية لهذا الأمر، فإن كلمة (بوساي bosai) باللغة الياباني لها معاني متعددة منها، كيفية التأهب للكوارث والتصرف عند حدوثها. ويبدأ الأطفال التعلم عن هذا الموضوع

منذ سن مبكرة في اليابان، وعادة ما تتوفر بضائع بأقسام كاملة بهذا الأمر. حيث إن الاستعداد الجيد من شأنه أن يزيد فرص البقاء على قيد الحياة (https:// www.nippon.com/ar/simpleview/?post_id=19921- 2016).

- **طعام أثناء العمل**

تعد وجبات الطعام أمراً مهما في الثقافة اليابانية وللجميع الحق بتناول تلك الوجبات الغنية والمرتبطة خصوصاً بالطعام التقليدي الياباني بكل راحة ودقة في الوقت، في المقابل لم يهمش (ميازاكي) ذلك الأمر في أفلامه الأربعة (عينة الدراسة) والتي أكدت على ذلك المفهوم العديد من اللوحات التي لم تلغ أو تهمش الوجبات الغذائية، وإنما أعطتها كل الحق سواء كان الأمر بنقل تفاصيلها أو مراحل إعدادها أو تفاصيل مكوناتها. ولم يكن العمل حاجزاً أو مانعاً لعدم الاستمتاع بوجبة غنية ولذيذة تتميز بتقنية عالية من التنسيق واختيار المكونات الصحية التي يتميز بها المطبخ الياباني. كان اجمالي اللوحات التي نقلت هذا الموضوع في الأفلام الأربعة (عينة الدراسة) (39) لوحة توزعت على الأفلام كالتالي:

1. **فيلم توتورو**: ضم فيلم توتورو عدد (2) لوحتين وهما (2-31) فاللوحة (2) وهي تقديم حلوى الكراميل من قبل (ساتسوكي) لوالدها أثناء القيادة، أما اللوحة (31) وتشمل قيام الوالد بالعمل في مكتبه وبالقرب منه فنجان من القهوة.

2. **فيلم مونونوكي**: شمل على (9) لوحات، وزعت على أرقام اللوحات التالية (66-70-89-90-92-93-94-95-96). ففي اللوحة (66) تضمنت العمل الجماعي للنساء في القرية وكانت هناك سيدة في الخلف تشرب الماء أثناء أداء تلك المهمة. أما في اللوحة (70) وبها المصابين بالجذام وهم يقومون بالعمل وهناك طعام على النار وكذلك بعض الأواني بالقرب منهم. أما اللوحتين (89-90) فهي لمجموعة من المقاتلين المرتزقة ومجموعة من المجرمين التي استعانوا بهم لقتل إله الغابة وهم يتناولون الطعام والمكون من أرز والحساء. (93-94-95-96) في تلك اللوحات تقوم المقاتلة المصابة بالجذام بمشاركة سيدة سليمة تدعى (توكي) الطعام التي كانت تحتفظ به أثناء الحراسة، وهنا للتأكيد أن مصابين مرض الجذام لا يعدون من يخالطهم.

3. **فيلم المخطوفة**: جمع فيلم المخطوفة عدد (14) لوحة للطعام أثناء العمل والتي وزعت على الأرقام التالية من اللوحات(43-51-52-53-54-55-56-57-114-116-117-118-119-120). فكانت اللوحة (43) تنقل أواني الطعام بالقرب من (كاماجي)

وابريق الشاي وبقايا طعام على الطاولة التي يعمل عليها. فاللوحات (51-52-53) يستقبل بها (كاماجي) (لين) والتي أحضرت له وجبته وهي عبارة عن طبق من الأرز وتيمبورا (ربيان مقلي)، ولأهمية عمله فهو لا يبرح من مكانه ليأكل في مكان آخر، وقد بانت أيضاً في اللوحة (53) فرشة أسنانه وكوب وعلبة من المناديل الورقية تأكيداً. أما في اللوحات (54-55-56-57) فهي اللوحات التي قال بها (كاماجي): أنه وقت استراحة الغداء، وقامت لين بإطعامهم حلوى سكرية ملونة على شكل نجوم، تلك الحلوى لها تاريخ ثقافي في اليابان وتعرف (Konpeito) وهي قدمت في القرن السادس عشر من البرتغاليين. (John Spacey,2015-https://www.japan-talk.com/jt/new/konpeito)

اللوحات (114) وهي اللوحة التي شملت على الساحرة (يوبابا) وهي تقوم بحساب مجوهراتها ونقودها، وبالقرب منها إبريق الشاي وكوب مملوء به. أما اللوحات (116-117-118-119-120) فهي اللوحات التي شملت على (لين) وهي تحمل طبقين من الأرز لها ولـ(تشيهيرو) وهي تبحث عنها، حتى فسد الطعام من رائحة الروح النتنة التي كانت تقودها (تشيهيرو) إلى الحمام.

4. **فيلم بونيو**: جمع فيلم بونيو أيضاً (14) لوحة نقلت الطعام أثناء العمل وهي (18-19-20-21-22-23-24-25-26-27-28-46-47-48). فاللوحات (18-19-20-21-22-23-24-25-26-27-28) فهي اللوحات التي قامت بها (ليز) إعطاء (ساسكي) شطيرة لأكلها قبل الوصول الى المدرسة فمن الواضح أن نمط الحياة سريع، حتى أنه من غير الممكن تناول الفطور في المنزل، وعلى الرغم من ذلك فهي حرصت على تناول تلك الوجبة، واللوحات (46-47-48) فهي تنقل استمرار تناولهم للفطور أثناء قيادة السيارة مع (بونيو).

- **التكيف**:

كما ذكرنا سابقاً فإن التكيف هي قدرة الكائن الحي على العيش في بيئته، ولذلك فإن قبول الواقع وخلق عادات وقوانين مرنة تتماشى مع المتغيرات التي من الممكن ان تطرأ في حياة الإنسان وبيئته. وذلك الأمر يشمل الطعام من عدة جوانب منها الوفرة - أماكن توفر السلع - مكان الطهي - نوعية الطعام- التخزين -تنوع الطعام - التعايش، وغيرها من الأمور التي تم قياسها في (35) لوحة من لوحات الأفلام الأربعة في عينة الدراسة.

1. **فيلم توتورو**: فقد كان فيلم "جاري توتورو" مبني على فكرة أساسية، وهي التكيف مع الوضع المستجد للعائلة وهو دخول الأم إلى المستشفى في منطقة ريفية،

بالإضافة إلى تكيف الفتاتين للعيش دون أم مؤقتاً، وتحمل الأخت الكبرى للمسؤولية، وهو ما تم رصده في (13) موزعة على اللوحات (18-20-21-22-23-24-25-26-39-55-56-58-59) لتعكس موضوع التكيف في الحياة الريفية من زراعة، وتوفير مواد غذائية، واستخدام المتاح من أجهزة الطبخ، والتخزين، وغيرها من الأمور التي تبين مدى تكيف الأسرة بعد الانتقال. فاللوحة (18) تبين كيف تأقلمت الطفلة (ساتسوكي) مع الموقد الذي يحتاج إلى جهد وجمع للأخشاب حتى يتم إشعاله لاستخدامه في الطبخ. أما اللوحة (21) فهي للولد الذي يقوم بمساعدة أسرته في زراعة حقول الأرز ويدرس في نفس مدرسة (ساتسوكي)، فالحياة الريفية تتطلب أن يشارك الأبناء في المساعدة في جميع الأعمال، ومن الواضح تكيف الفتى مع هذا الوضع فهو يقوم بذلك الأمر دون تردد أو تذمر. أما اللوحات (21-22-23-24-25-26) قيام (ساتسوكي) بالطبخ لوالدها وأختها الصغيرة باستخدام أدوات المطبخ الياباني التقليدي (الفرن والأدوات) والشواء الخارجي التي ساهمت الطفلة الصغيرة (مي) بمتابعته، ثم تم تقديم تلك الوجبات الخاصة في وجبة الغداء في علب "البنتو" بكل تنسيق واهتمام. إن السلاسة في أداء المهام لطفلة بعمر (ساتسوكي) و(مي) واندماجهما مع الوضع العام بالريف بعد انتقالهما من المدينة دون صعوبة دلاله على المرونة والقابلية العالية للتكيف مع مستجدات الحياة وخصوصاً في جانب الطعام وطريقة طهيه والوسائل المتاحة لتوفيره كالزراعة واستخدام مضخة الماء.

اللوحة (39) تبين تناول ما هو متاح أثناء غياب الوالدين حيث الأم في المستشفى والأب في العمل، وقبول والتكيف بما هو متاح. واللوحات (56-58-59) وفيه يتم جمع الخضروات الطازجة، ووضع البعض منها بالنهر، وتلك الطريقة لحفظها طازجة ولتبريدها، حيث إنهم لا يملكون أي وسيلة أخرى للتبريد كالثلاجات أو غيرها، ومع ذلك فلم تعلوا على وجه الفتاتين إلا الاندهاش والسعادة لاكتشافهما تلك الطرق الجديدة والحماس لاكتشاف المزيد والتكيف معه.

2. فيلم مونونوكي: حصد بند التكيف في فيلم الأميرة مونونوكي على (12) لوحة، تقسمت على أرقام اللوحات (1-2-3-4-79-80-84-92-93-94-95-96). ففي اللوحات (1-2-3-4) تبين كيف أن الأمير (أوشاكا) قد تكيف على ما معه من طعام حيث تبين اللوحات بأنه يأكل من نفس الكيس الذي غذى به الغزال من حبوب الدخن. أما (79-80-84) فهي لوحات نقلت ما قامت به الأميرة (مونونوكي) للأمير (أشيتاكا) بعد أن حاولت إطعامه اللحم المجفف ولكن نظراً لحالته الصحية لم يستطع ذلك، فقامت هي

بمضغه وإطعامه حتى يستعيد قوته، فالتكيف هنا إعادة تحويل الطعام من الحالة الصلبة إلى حالة أخرى تتناسب مع حالة المتلقي بالطرق الممكنة.

وفي اللوحات (92-93-94-95-96) نقلت التكيف مع المصابين بالجذام وتوضيح أن ذلك المرض غير معدي والمطالبة بقبولهم في المجتمع من خلال الطعام حيث قامت المصابة بتقديم الطعام الى (توكي) (سيدة سليمة)، وهذا الأمر كان مهماً لميازاكي ليقوم بتوضيحه للناس بعد ما اطلع فعلياً على معاناة تلك الفئة.

3. فيلم المخطوفة: بالنسبة إلى بند التكيف في فيلم المخطوفة فكان عدد اللوحات (3) وزعوا كالتالي (122-123-124) وهي اللوحات التي تبين (لين) مع طبق شطائر الفاصولياء الحمراء التي سرقتها من حمام الأرواح نظراً لقلة الوجبات المقدمة لهم وهنا كيفت بعض السبل للحصول على الطعام في ظل تلك الظروف.

4. فيلم بونيو: حصد بند التكيف عدد (7) لوحات وزعت على الأرقام التالية (226-227-228-229-230-231-232-233) ففي هذه اللوحات تبين التكيف مع الظروف الطارئة وخصوصاً الناتجة عن الكوارث الطبيعية، ففي اللوحة (26-27) تحمل (ليز) المسؤولية لـ(ساسكي) في قولها: "منزلنا منارة عند حدوث العاصفة، والجميع يعتمدون عليه في ظلام العواصف" وذلك للمكوث في المنزل والتجهيزات المناسبة للطعام وتوفيره له. والتي يتبين فيها في اللوحات التالية وكيفية نقله إلى الحقيبة بكل سهولة.

رابعاً: التواصل الاجتماعي:

"المطابخ هي أماكن للمحادثة، وليست فقط للطبخ، إنها للمحادثة " فرانك ديلاني، صحفي أيرلندي تُعرف "هيلين سانجي فيردنيرك" الوليمة قائلة: "الوليمة هي عملية اجتماعية معقدة"، وهي في الحقيقة للتبادل ونقل الأفكار والمعلومات والاتصال، حيث تؤكد وتحدد بنية المجتمع، وتشمل جوانب مختلفة على المائدة، الجانب البيئي، والجانب الاقتصادي، والجانب الاجتماعي الذي يحرم بعض المآكل، والجانب السياسي أيضاً" (شرارة،2012). فالغذاء الاجتماعي كما ذكره الزعبي والكندري (2016): "هو ما يربط الغذاء بالعلاقات الاجتماعية الإنسانية الذي عادةً ما يأخذ طابعاً رمزياً وغذائياً في الوقت نفسه، فالغذاء هنا في المناسبات مثلاً هو ليس لإشباع حاجة فسيولوجية، وانما أيضاً للتعبير عن مشاعر اجتماعية محددة، مثل ذلك الذي يحدث في الولائم، وكذلك من الممكن أن يعبر الغذاء عن المكانة الاجتماعية للشخص، وكذلك عن بعض صفاته مثل: الكرم أو احترام الآخرين على سبيل المثال، أو التقدير وغيرها من الاعتبارات الاجتماعية."

بالمقابل كانت جميع المشاهد واللوحات التي نقلت وجبات الطعام ورموزه تتم في دائرة اجتماعية سواء للأسرة أو الأصدقاء أو للجماعة بشكل عام، فتخللتها لحظات من الضيافة والتعارف والاجتماع الأسري والتقدير، ومناقشة الأمور الجادة، حيث كان كل ذلك يُناقش حول مائدة طعام.

وذلك يؤكده "ليفي شتراوس" حين قال "إن توحيد عضو المجموعة الاجتماعية مع الطبيعة يجب أن يتم من خلال توّسط نار الطهو، حيث وظيفتها الطبيعية هي تحقيق التوسط لتوحيد المنتج الخام مع المستهلك البشري، وتأثير فعلها هذا هو ضمان أن الكائن الطبيعي قد تم طبخه ومشاركته اجتماعياً وفي الوقت نفسه" (أدابون، 2011).

يتواصل الناس بوسائط أخرى غير اللغة من بينها تبادل الأطعمة، فالطعام الذي يتناوله الناس، ونوعه، وطريقة تحضيره، مؤشر دال على مكانتهم في التراتبية الاجتماعية السائدة في مجتمعهم، ثم أن الطعام رسالة ود، ورسالة سلطة، ونفوذ وقوة، متى ما أصبح مجالا للتبادل على مستوى الهدية فإنه يعمل على زيادة أواصر التواصل فيما بين المعطي والمعطى له. (عبد الزهرة، 2016)

جدول (8): أنواع التواصل الاجتماعي في مشاهد الطعام بأفلام عينة الدراسة

الرئيسية	الفرعية	توتورو	مونونوكي	المخطوفة	بونيو	الإجمالي
التواصل الاجتماعي	- تعزيز الروابط الأسرية والمجتمعية	6	-	-	47	53
	- التواصل الاجتماعي	4	30	11	1	46

- **تعزيز الروابط الأسرية والمجتمعية:**

يقوي الناس الروابط بينهم من خلال تناول الطعام معاً، اللقاءات العائلية والاحتفالات والمهرجانات والفعاليات السنوية. فالطعام يلعب دوراً رئيسياً في توحيد الناس داخل الثقافة التقليدية لليابان وتعد المناسبات اليومية لأفراد الأسرة والأقارب الذين يجلسون حول الطاولة موقفاً مهماً للتواصل من خلال حضورهم والتحدث عما يشعرون به أو ما حدث كل يوم أثناء تناول وجبات الطعام. فخلالها يتم تقوية الروابط الأسرية وتعتبر فرصة مهمة أيضاً لتعليم الأطفال طريقة استخدام عيدان الطعام أو كيفية إمساك الأوعية أو يمكن تعليم الإحساس بالتذوق والتوازن الغذائي من خلال الأطباق المقدمة بصرف النظر عن المناسبات اليومية، يتم الاستمتاع بالأطباق الخاصة في المناسبات السنوية المتميزة مثل رأس السنة الجديدة، وهذه العادة مفيدة أيضاً في تقوية الروابط بين أفراد الأسرة والأقارب كما أنها تؤدي إلى نقل ذوق الأسرة وتقاليدها إلى الجيل التالي.

هناك أيضاً أحداث سنوية توحد المجتمع المحلي من خلال العديد من وجبات الطعام وهذا يعمل على تنمية المشاعر المألوفة وتعزيز الوعي لدى نفس المجتمع ليس فقط من خلال تناول الطعام معاً إنما أيضاً من خلال إعداد الطعام معاً.

(وزارة الزراعة والغابات ومصائد الأسماك - اليابان)

https://www.maff.go.jp/e/policies/market/unite.html

1. **فيلم توتورو**: اجمالي عدد اللوحات التي نفلت صورة من تعزيز الروابط الأسرية والمجتمعية هي (6) لوحات وزعت على الأرقام التالية (16-24-25-26-27-28). فاللوحة (16) نقلت مشهد تناول الكعك مع الوالد والبنتين والجدة والشخص الذي قام بمساعدة الوالد في النقل، وهنا نلاحظ الحديث والضحك في هذا الموقف مما يعزز العلاقة بين جميع الأطراف، يساعد الفتاتين على الاندماج في البيئة الجديدة.

أما اللوحات (24-25-26-27-28) فتبين وجبة الإفطار ووجود جميع الأطراف حول المائدة (الأب والفتاتين) وتناول تلك الوجبة بكل سعادة والحديث عن المدرسة، والاهتمام بتوفير وجبة غداء لـ (مي) الأخت الصغرى.

2. **فيلم بونيو**: شملت اللوحات التي تعكس ذلك البند (47) لوحة ضمت اللوحات (71-72-73-74-75-76-77-153-154-155-156-157-158-159-160-161-162-163-164-165-166-167-168-169-170-171-172-173-174-175-193-194-195-196-197-198-199-200-201-202-203-204-205-206-207-208-209).

ففي اللوحات (71-72-73-74-75-76-77) نقلت تلك اللوحات مشهد إعداد الأم (ليزا) وجبة عشاء ترحيبية للوالد لعمله فترة طويلة في داخل البحر ويعكس هذا الأمر اهتمامها في عمل وجبة منزلية خاصة بكل حب لتعزيز ذلك الرابط من خلال تلك الوجبة مع الابن، وتبين ذلك من خلال عرض تفاصيل إعداد تلك الوجبة وسعادة الأم بذلك. أما اللوحات أما اللوحات (153-154-155-156-157-158-159-160-161-162-163-164-165-166-167-168-169-170-171-172-173-174-175) فيه يتم إعداد مشروب ساخن لكل من (بونيو) و(ساسكي) والجلوس على مائدة واحدة لتعزيز رابط التعارف بينهما وإشعارهما بالأمان، كما ان تلك الجلسة قد سنحت الفرصة لـ(بونيو) لتعلم آداب المائدة وكيفية استخدام أدواتها. وفي اللوحات (193-194-195-196-197-198-199-200-201-202-203-204-205-206-207-208-209) تم إعداد طبق (الرامن) بكل تفاصيله مشاركة مع (بونيو) و (ساسكي) وفتح مجال للحوار والتقليد والاكتشاف من خلال إعداد وجبة.

• **التواصل الاجتماعي:**

يساهم الطعام في اجتماع الاسرة والأقارب مع بعضهم البعض، وتقوية أواصر العلاقات الاسرية والعائلية فيما بينهم، فإن هذا الدور أو الأثر يمتد الى بناء العلاقات الاجتماعية وتقويتها بين الناس بشكل عام، الأمر الذي يساهم في زيادة التواصل الاجتماعي بينهم، فعلى سبيل المثال عندما يسكن جار جديد في بناء ما أو حي سكني ما، يبادر بقية الجيران إلى تقديم وجبة منزلية أو طعامٍ إلى الجار الجديد كعربون صداقة ومحبة، وتعبير عن الترحيب به بينهم، أو يمكن دعوته إلى الغداء أو العشاء لكي يرحبوا به، ويتعرفوا عليه، ويتعرف عليهم.

من ناحية أخرى، نجد أن كثيراً من المناسبات في مختلف دول العالم عامةً، وفي منطقتنا العربية خاصةً ترتبط بتقديم الولائم، أو أنواع معينة من الطعام، حيث يجتمع الناس في هذه المناسبات حول الموائد ليتناولو الطعام، ويتجاذبوا أطراف الحديث، الأمر الذي يخلق علاقات إجتماعية جديدة، ويساهم في توطيد القائم منها.

1. فيلم توتورو: شملت اللوحات التي عكست التواصل الاجتماعي من خلال الطعام في الفيلم عدد (4) لوحات، نقلتها الأرقام التالية: (16-44-47-90). فاللوحة (16) كانت للأسرة كاملة حول طبق من الكعك أعدته الجدة (الجارة) وقد تم التواصل فيما بينهم جميعاً والمشاركة في الحوار وسرد الذكريات خلال التجمع البسيط حول طبق من الحلوى.

أما اللوحة (44-46) فهي اللوحتين التي تنقل الفتاتين ما حدث معهم ومع (توتورو) والهدية المقدمة منه لهم والتي هي عبارة عن مجموعة متنوعة من البذور، واعتبرتها الأختين هدية رائعة، وسيقومون بزراعة حقل منها للأم. تلك الصرة التي احتوت على مجموعة من البذور قد فتحت حوار ممتع بين البنتين ووالدتهما في المستشفى حيث تم نقل ذلك الحوار عن طريق رسالة مكتوبة وعلى طرفها العديد من الرسومات التي توضع ما حصلوا عليه. أما اللوحة (90) فقد استخدمت الفتاتين حبة الذرة كوسيلة للتواصل مع والدتهم في المستشفى، وقد كتب عليها جملة "من أجل أمي".

2. فيلم مونونوكي: ضم فيلم الأميرة مونونوكي عدد (30) لوحة شملت (12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23-24-25-26-27-28-29-50-51-52-54-55-56-57-58-59-60-61-62)، متعلقة في موضوع التواصل الإجتماعي من خلال الطعام. ففي اللوحات (12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23-24-25-26-27-28-29) نقلت الأمير (أشيتاكا) والراهب المرتزقة وهما أمام نار مشتعلة قد رُكز فيها قِدر من الحديد، وبدأ الراهب بالطبخ والحديث مع الأمير على امتداد (18) لوحة

كان فيها التفصيل بإعداد تلك الوجبة التي كانت فرصة لتبادل الحديث بينهما بشكل مطول. أما في اللوحات (50-51-52-54-55-56-57-58-59-60-61-62) فهي لوجبة العشاء الخاصة برجال القرية والأمير (أشيتاكا) حيث كانت أيضاً فرصة للتعرف عليهم وللتعرف على الأمير (أشيتاكا)، وسرد القصص والمواقف التي مروا فتلك اللحظات كانت غنية بالمشاركة والتواصل حول مائدة الطعام.

3. **فيلم المخطوفة**: شغل فيلم المخطوفة (11) لوحة تنقل صور مختلفة عن التواصل الاجتماعي خلال تناول الطعام أو وجوده ووُزعت على أرقام اللوحات التالية (233-234-235-236-237-238-239-240-241-242-243) حيث نقلت تلك اللوحات الحوار بين الساحرة (زنوبيا) و(تشيهيري) بحضور كل من (كاونشكي) و(الفأر والطائر)، فلم تَقْبل الساحرة الحديث إلا على طاولة الطعام التي كانت عامرة بالحلويات، وعلى الرغم من صعوبة الموقف على (تشيهيرو) إلا أن الحوار كان متزناً حتى أن (كاونشكي) (بلا وجه) كان هادئاً وتناول الكعك بكل لباقة.

4. **فيلم بونيو**:كانت هناك لوحة واحدة صوت على حوار شفهي أثناء الطعام وهي (24) وفيها بداية الحوار للتعرف على (بونيو) السمكة الذهبية والتي تحولت إلى فتاة بعد ذلك. فكان الطعام الوسيلة المباشرة لفتح مجال للتواصل بينه وبين (بونيو).

إن الطعام بما يتضمنه من مواد، وأدوات وطريقة تحضير، وطريقة عرض وتقديم، يعتبر من أبرز وجوه الثقافة التي تعبر عن المجتمع بأكمله، وذلك بما يتضمنه هذا المجتمع من عادات وتقاليد وقيم ومشاعر، فالمنسف في الأردن يعبر عن الوليمة التي تقدم في مناسبات الفرح والسرور، والبيتزا الإيطالية ذات الطابع العالمي تعبر عن الجلسة الحميمة بين أفراد العائلة أو الأصدقاء الذين يجتمعون حولها لتناولها بعد ان يتم تقطيعها بطريقة معينة، أما السوشي فقد ارتبطت لدى الكثيرين بالمطاعم اليابانية، وبأنها تعكس البيئة اليابانية النظيفة الصحية، والتي تعتمد على الأسماك والخضار الطازجة بشكل أساسي، وبأن تناولها قائم على تقاليد يتم اتباعها من سنوات طويلة، وباستخدام الأعواد الخشبية (Chopsticks) حصراً لتناولها.

وبالعودة إلى الجداول، وتحديدا الجدول رقم (5) نجد أن الأفلام الأربعة تضمنت جميعها ولو بدرجات متفاوتة مجموعة كبيرة نسبياً من المشاهد التي تعكس عدداً من القيم والفضائل الجيدة، وعلى رأسها الرعاية التي كان لها الحصة الأكبر من التكرارات (150 تكراراً)، وبدرجة أقل المشاركة، وتحمل المسؤولية، وغيرها، وهو ما يعكس تركيز هذه الأفلام على القيم الإيجابية في الثقافة اليابانية، ومحاولة نقلها إلى المشاهد

وترسيخها في عقله، وهنا لا بد من القول بأهمية ما تتضمنه مشاهد الطعام من قيم تسهم في تربية الطفل وفي بناءه النفسي والاجتماعي، حيث يقضي معظم الأطفال كثيراً من ساعات يومهم أمام التلفاز والحواسيب الشخصية واللوحية في مشاهدة الرسوم المتحركة، خاصةً أنه يُعجبون بما يرون، ويحاولون أن يقتبسون من تصرفات أبطال وشخصيات هذه الاعمال، فعلى سبيل المثال عندما يشاهد الطفل الأسرة تجتمع دائماً مع بعضها حول طاولة الطعام فإن ذلك سيدفعه إلى نفس الشيء، الأمر الذي من شأنه تقوية الأواصر العائلية، والحفاظ على تماسك الأسرة، وهو ما سيكون له أثر إيجابي على المجتمع بأكمله، وعنما يرى الطفل مشاهداً تتضمن مشاركة الطعام بين أبطال الرسوم المتحركة، فهذا سوف يشجعه على الكرم وعدم الانانية، ومشاطرة ما لديه مع المحتاجين، وعندما يرى أن ابطال هذه المسلسلات والأفلام الكرتونية يقومون بإنهاء طعامهم وعدم رميه، فهذا سوف يدفعه إلى تقدير النعمة، وعدم التبذير، والاكتفاء بما يحتاجه فقط.

من ناحية أخرى يبين الجدول رقم (6) أبرز العواطف والمشاعر التي تضمنتها مشاهد الأفلام الأربعة، والتي جاء على رأسها الشعور بحب الطعام والاستمتاع بتناوله، وغيرها من المشاعر المرتبطة بثقافة الطعام وتناوله، أما الجدول رقم (7) فيشير إلى استخدام مشاهد الطعام للتعبير عن بعض العادات والتقاليد الخاصة به، والتي أصبحت تصنف اليوم ضمن الفلكلور الوطني لأي دولة، والتي تعكس الممارسات التي اتبعها الأسلاف للتكيف مع ظروف كل مرحلة زمنية مروا بها، وكيفية تعاملهم مع شح الطعام أو وفرته، وغيرها من العوامل التي نتج عنها عادات معينة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالطعام.

وأخيراً يمثل الجدول رقم (8) دور الأفلام في التعبير عن دور الطعام في التواصل الاجتماعي بين الناس، وخاصةً فيما يتعلق بتعزيز الروابط الأسرية، وتحقيق التقارب بين افراد العائلة الواحدة، وتعزيز الصداقات بين الرفاق، وذلك من خلال تناول الطعام معا أو من خلال تبادله، وهو ما يعكس ثقافة الشعوب بطريقة أو بأخرى.

مما سبق يمكننا القول بأن مشاهد الطعام في أفلام ميازاكي ساهمت بشكل كبير في نقل الواقع الثقافي لليابان، وما تميزت به الثقافة اليابانية عبر حقب زمنية مختلفة، حيث نجد أن هذه المشاهد تكررت بشكل كبير في أفلامه الأربعة التي تم تناولها خلال هذه الدراسة، لتعكس بذلك جوانب ثقافية يابانية متعددة، فقد استخدم ميازاكي هذه المشاهد للتعبير عن أبرز القيم الإيجابية التي يتميز بها المجتمع الياباني، وللتعبير أيضاً عن كيفية تكيف هذا المجتمع مع ما مر به من ظروف وأحداث وأزمات، كما بين كيف يمكن أن يعكس الطعام بمفهومه الواسع المشاعر والعواطف لدى الناس، وأيضاً كيف يمكن أن يعبر

عن أهم التقاليد والعادات والتواصل الاجتماعي التي يتمسك بها الشعب الياباني حتى يومنا هذا، والتي تعد من أبرز أوجه الثقافة اليابانية التي استطاعت المزج بشكل مثير للإعجاب بين الوصول إلى أعلى درجات العلم والتقنية، مع تمسكها بذات الوقت بقيمها وعاداتها وتقاليدها.

بمقارنة النتائج التي تم التوصل اليها من خلال تحليل البيانات الخاصة بالسؤال الأول من أسئلة الدراسة، وذلك مع مجموعة من الدراسات السابقة التي سبق عرضها في الفصل الثاني، يمكننا أن نبين مدى الاتفاق أو الاختلاف بينها من خلال تقسيمها إلى:

أ - من ناحية الأبعاد الثقافية التي تعكسها الرسوم المتحركة بشكل عام:

نجد أن هذه الدراسة تتفق مع ما ذهبت إليه دراستي عوف،(2017) وسارة، (2016) اللتين بينتا أن لمشاهدة الرسوم المتحركة تأثير على المشاهد (الطفل) في نقل العديد من العادات والقيم والسلوكيات سواءً الإيجابية منها أو السلبية، وزرعها في نفسه، ومنها على سبيل المثال اللباس والطعام والشراب، ومع دراسات الذقن ومكي، (2017) ورداوي، (2018) وراشد، (2002) التي اشارت إلى عدد من القيم الإيجابية والسلبية التي تلعب الرسوم المتحركة دوراً في اكتسابها من قبل الطفل، فمن القيم والعادات الإيجابية التعاون، والتسامح، والإحساس بالآخرين، والوفاء، والصداقة، والتواضع، والأخلاق، وممارسة الرياضة، أما القيم السلبية فأبرزها العنف، والظلم، بالإضافة إلى عدد من القيم التي تخالف معتقداتنا وقيمنا الاجتماعية والدينية مثل الهروب من الأسرة، واستخدام الألفاظ السيئة أو النابية.

ب - من ناحية الأبعاد الثقافية التي يعكسها الطعام بشكل عام، والمشاهد المتعلقة به في الأفلام والمسلسلات بشكل خاص.

لقد اتفقت دراستنا هذه مع دراسة شلالي، (2017) التي توصلت إلى أن للرسوم المتحركة دور في فرض مفاهيم وأنماط الثقافة الغربية لدى الطفل العربي، وذلك من خلال نقلها لنسق ثقافي متكامل يتضمن الأفكار الغربية، ومن ذلك المشاهد الخاصة بالطعام، والتي تؤدي إلى نقل الطرق المتبعة في الأكل والشرب، كما اتفقت مع دراسة سيدولو (Cedillo, 2017) التي بينت أهمية الوجبة التقليدية في اليابان في تعليم الأجيال الشابة القيم الإيجابية مثل التعاون، والعمل الجماعي، والمسؤولية، أما دراسة أوزر وآفيك (Özer, & Avci, 2015) فقد ربطت بين قيام الأطفال بمساعدة الأم في المطبخ، وفي إعداد العشاء، وبين شعورهم وقدرتهم على تحمل المسؤولية.

السؤال الثاني: ما الأسباب الكامنة وراء الاهتمام بمشاهد الطعام في أفلام هاياو ميازاكي؟

تمهيد: يعرف المفكر الفرنسي الشهير رولان بارت الغذاء بأنه "ليس مجموعة من المنتجات التي يمكن استخدامها في الدراسات الإحصائية أو الغذائية فقط؛ إنما يمتد في الوقت نفسه إلى أكثر من ذلك. فهو، نظام اتصال، ومجموعة من الصور والمعاني، وقواعد سلوكية (بروتوكول) للاستخدام في المواقف والسلوك" (Belasco, W, 2008).

كما تمتد كل أدواته وأجزائه إلى دلالات أبعد من ذلك، ففي عام 1971 في تشيلي في أمريكا اللاتينية استخدم المتظاهرون خلال "مسيرة الأواني الفارغة" القرع على الأواني والمقالي الفارغة من شبابيك منازلهم، وهي ترمز إلى عدم وجود ما يكفي من الغذاء لإطعام أسرهم، وبعدها أصبح "cacerolazos" رمزاً للاحتجاجات المناهضة للحكومة، فما يمكن نقله عن طريق أدوات الطبخ والطعام يفوق التصور، فالطعام يعد من الوسائل غير المباشرة حيث يحمل في نكهاته الكثير من الرمزية التي تعكس تاريخ وهوية المجتمع.

ولا يقتصر ذلك الأمر على وجبات الطعام فقط وأصنافها، وإنما يمتد إلى كل مرفق أو أداة مستخدمة لإعداد وجبة والتي تتم في جزء مهم في المنزل وهو المطبخ، وطريقة إعداد الطعام وطبخه، ويمتد الأمر أيضاً إلى المخازن الخاصة بالطعام، وغيرها من الأماكن الأخرى كطاولة الطعام وغيرها، وخارجاً في أسواق الطعام والمزارع وغيرها من الأماكن الأخرى.

فتلك المرونة والشمولية للطعام هي وراء ذلك الاهتمام لعرض تفاصيله في تلك المشاهد، حيث تعتبر الأواني والأدوات الخاصة بالطبخ من الأشياء التي تعكس تدرجاً تاريخياً لتطور الانسان وثقافته، والتي تختلف من بلد إلى أخرى، فقد كانت مميزة في جميع المشاهد، وتعكس تطوراً تاريخيا وثقافيا للمطبخ الياباني.

أولا: رمزية الطعام:

ويوضح الجدول رقم (9) رمزية الطعام في الأفلام الأربعة ومواضيعها الفرعية.

جدول (9): رمزية الطعام

الرئيسية	الفرعية	توتورو	مونونوكي	المخطوفة	بونيو	الإجمالي
رمزية الطعام	أواني طعام خاصة	18	21	83	58	180
	أساليب حفظ الطعام	6	9	23	10	48
	الطعام الصحي	14	-	-	11	25
	ذكر الطعام أو الوجبات رمزا	3	6	10	5	24
	دلالة على طعام (روائح، مطاعم ... إلخ)	-	-	18	-	18
	الطعام كقربان	-	-	17	-	17
	قيمة الطعام المادية (نقود، ذهب ... إلخ)	-	4	9	2	15
	الطعام كمكافأة	5	6	1	1	13
	تقديم الطعام كرشوة	-	-	11	-	11
	أسواق شراء الأطعمة	-	8	-	3	11
	مشتريات (طعام)	-	-	-	11	11
	آثار الحروب على وفرة الطعام	-	4	-	-	4

- **أواني طعام خاصة:**

كما هو موضح من جدول (9) رمزية الطعام، لم يمر أي مشهد أو لوحة من لوحات مشاهد الطعام، إلا واحتوى على أواني وأطباق وأدوات خاصة بالمطبخ الياباني، والتي بلغت تكراراتها في إجمالي الأفلام الأربعة (180) تكراراً.

1. **فيلم توتورو:** فيلم "توتورو" تكرر مشهد المطبخ الياباني ذو الطراز الريفي والأواني المستخدمة فيه، فكانت إجمالي اللوحات التي ظهر بها (18) لوحة شمل أرقام اللوحات (11-12-13-14-15-16-17-21-22-23-24-25-26-27-28-45-77-78). ففي اللوحات (11-12) كانت تجري فيها عملية تفريغ الصناديق المحملة بأواني الطعام الخزفية، وكان بارزا إبريق الشاي، وقد غلفت تلك الأواني بالأوراق حفاظاً عليها.

(13-14-15-16-17) نقلت جانباً من المطبخ حيث ظهرت مضخة الماء التقليدية، والعديد من الأواني الخشبية والخزفية، وقدور الطبخ، وأكواب الشراب. وقد كان هناك أربع قطع من القماش الأبيض، ثلاثة منها نُشرت أسفل الرف، وأخرى كانت معلقة أسفل خصر الأب الذي كان يعد الطعام، وتلك الطريقة تميز بها المطبخ الياباني، وكانت غالباً تربط حول الرأس أثناء الطبخ، وقد ظهرت في أكثر من لوحة في تلك المشاهد، وتعرف تلك القطعة باسم (Tenugui)، وترمز إلى "to put on a headband"، والتي تقابلها بالثقافة الغربية ""roll up your sleeves، أي رفع الأكمام لبذل الجهد استعداداً لتحضير الوجبات، ولها عدة استخدامات أخرى، وظهرت في الأفلام الأخرى (Ashke-

nazi, M., & Jacob, J. (2003)(21-22-23) كان موقد النار واضحاً في تلك اللوحات والذي تستخدم به الأخشاب لإشعال النار للطبخ، وقد كان الأبرز في فيلم توتورو الفرن الطيني، والذي يعرف بـ (kamado) الكامودو، وهو أيضا الاسم الرائج الذي كان يطلق على المطبخ في اليابان حتى بداية القرن العشرين، والكلمة تعني حرفياً موقد المطبخ، ولكنها تعني أيضا في الوقت نفسه "البيت" وحتى "العائلة"، وهذا تأكيد آخر على أهمية المطبخ في الثقافة اليابانية كونه رمز البيت بأسره، وعند تفكك أسرة ما عند الانفصال أو الهجر، كان يطلق عليه تعبير "تحطم الموقد". (عطية، 2017).

والكامودو هو عبارة عن موقد مصنوع من الطين توضع عليه القدور الحديدية الخاصة بصنع الأرز وهي (kama) المميزة بشكلها ذات الغطاء خشبي، وفي الغالب يكون المطبخ في شمال المنزل للحفاظ على الطعام من التلف، حيث يكون الجو في فصل الصيف حاراً ورطباً.

(24-25-26) ظهرت علب البنتو أو الأوبنتو (Bento) بشكل بارز، حيث تعد هذه العلب خاصة بالطعام التي تميزت به الثقافة اليابانية ثم بدأت بالانتشار حول العالم. ويذكر توماس بيرتراند رئيس شركة بيرتراند المختصة ببيع علب الطعام اليابانية "أوبنتو" في حديث عن هذا الصندوق قوله:

"إن هذه الثقافة الفريدة المتمثلة في ملء صندوق خاص بتنويعة متوازنة بشكل جيد من الأطعمة ذات أشكال أخاذة، لا توجد إلا في اليابان" (https://www.nippon.com/ar/views/b00206/)، ومن هنا فقد أصبحت ذات أساليب تعبير فنية بشكل يدعو للدهشة. فعلى سبيل المثال "كيارابين"- (كلمة مختصرة من "كياراكتا بنتو"، أي علب الطعام المحمولة المجسمة بالشخصيات) وهي عبارة عن علب طِعام محمولة تحتوي على الأرز وما يصاحبه من مأكولات، وتكون مصممة على أشكال شخصيات كرتونية من الأنمي وألعاب الفيديو المحببة لدى الأطفال، والتي تأخذ الأطعمة فيها أشكالا مشابهة لشخصيات مشهورة أو فاتنة، تطورت لتصبح نوعاً من التواصل بين الشخص الذي يحضر الـ "أوبنتو"، والشخص الذي يأكله، وفي كل يوم يتلقى الأطفال من أنحاء اليابان رسائل من أمهاتهم أو آبائهم على صورة علب "كياربين"، كما أن لتلك العلب تاريخ طويل وعريق.

(27-28) وبالطبع فإن الأكل يتم عن طريق استخدام الأعواد الخشبية التي كانت مستخدمة في جميع الأفلام بكل سلاسة، تلك الأعواد الخشبية (Chopsticks) المعروفة بـ (hashi)، حيث بدأ اليابانيون في نهاية القرن الثامن وعلى مراحل عدة باستخدامها، وفي

بدايتها كان استخدامها خاص بالنبلاء، ومن ثم انتقلت للعامة بحلول القرن العاشر، وهي في أساسها انتقلت إلى اليابان من الصينيين الذين استخدموها أولاً.

اللوحة (45) فيها الطاولة الخاصة بتناول الوجبات وعليها كوب شاي وطبق تميز برسومات فنية يابانية، وقامت الفتاتين بفتح صرة الهدية المقدمة من (توتورو) التي كانت ملفوفة بورق البامبو. أما اللوحات (77-78) فيتبين بها مضخة الماء وغسل الأواني خارج المنزل من قبل الجدة، وحولها سطل حديدي وسلة خضروات.

2. فيلم مونونوكي: أما في فيلم مونونوكي فإن الأطباق الخشبية متعددة الاستخدام كانت تملأ اللوحات في (21) لوحة، وهي (6-7-12-22-24-25-26-27-28-29-30-34-35-45-50-53-54-56-68-69-70) ففي اللوحات (6-7) الراهب المرتزقة ورجل آخر يتناولون الطعام في السوق وهنا تظهر العديد من الأواني والأوعية وتناول تلك الوجبة بالأعواد الخشبية، وكذلك الفرن الطيني. اللوحة (12) فيها بداية عملية الطهي من قبل الراهب المرتزقة وهو يستخدم أحد القدور الحديدية المميزة في الثقافة اليابانية. أما اللوحات (22-24) وهو مشهد الأمير (أشيتاكا) وهو يقدم طبقه ليقوم الراهب بسكب الحساء له، ومن خلال ذلك يتعرف الراهب على قبيلة الأمير من خلال طبقه وهذا دليل آخر على أن الأطباق والأواني المستخدمة في الطعام من الممكن أن تقود إلى البلد أو الثقافة التي تنتمي إليها. كما أن اللوحات (25-26-27-28-29-30-34-35) تبين من عدة زوايا الأواني التي أُستخدمت بالطبخ وإناء الراهب وإناء الأمير (أشيتاكا) الذي تميز فعلاً في لونه وتصميمه. وفي اللوحة (45) تنقل الأواني الكبيرة والأطباق المصنوعة من الخشب لمجموعة من المقاتلين فهي ما هو متاح في القرية لذلك العدد. واللوحات (50-53-54-56) تحوي على تنسيق معين لأطباق الرجال حيث كان لكل شخص قاعدة مستطيلة خشبية تحتوي على 3 أطباق وهو ما هو معروف كأساس في قائمة الطعام اليابانية، فكل شخص لديه طبق من الأرز وآخر من الحساء وطبق يحوي على المخللات وبعض الخضار وفجل الدايكون المعروف في اليابان فهو يعد من النباتات الجذرية والتي اعتمد عليها اليابانيين في الطعام ولها مكانة خاصة في الثقافة اليابانية، فإنه وعلى الرغم من كثرة عدد الرجال إلا أن لكل شخص نصيب مماثل، كما كانت هناك قدور كبيرة لمن أراد أن يضيف إلى طعامه. أما في اللوحات (68-69-70) فإن للعمال المصابين بمرض الجذام أواني دلت على تناولهم وطهيهم للطعام فكانت هناك العديد من الأطباق وكذلك قدر من الحديد ذو غطاء خشبي وملاعق كبيرة، كما كان ظاهراً بعض النباتات الجذرية في سله خشبية بالقرب منهم.

3. فيلم المخطوفة: تمهيد: ضم فيلم المخطوفة (83) لوحة نقلت أواني طعام متعددة الأشكال، شملتها اللوحات التالية (5-6-7-8-12-13-15-16-18-19-20-21-22-23-28-34-38-39-40-41-42-43-44-45-46-50-51-55-57-58-59-60-70-71-72-73-74-75-84-94-109-110-111-112-113-114-115-116-118-119-120-123-128-147-148-149-150-154-163-164-165-186-187-188-189-190-193-195-205-206-207-208-213-217-218-219-220-221-222-225-231-235-236) فقد تنوعت الأواني وأصنافها بين اللوحات وأصناف الطعام المقدمة، وكان واضحاً غرف التخزين الممتلئة بالبراميل الخشبية الضخمة التي كان يخزن بها اليابانيون الأطعمة.

4. فيلم بونيو: كانت هناك(58) لوحة تقسمت على أرقام اللوحات (71-72-73-74-75-76-77-79-80-81-82-83-85-98-99-103-104-108-109-110-111-112-114-115-116-117-118-119-126-127-128-129-130-131-132-133-136-137-139-141-142-143-144-154-196-197-198-199-200-201-202-203-204-205-206-225-233-239) قد شملت مجموعة متنوعة من الأدوات الخاصة بالمطبخ والأواني بطابع حضاري فالفرن الطيني (الكامودو) تحول إلى فرن حديث باستخدام الغاز والقدر الخاص بطبخ الأرز (كامو) تحول الى قدر كهربائي، ولكن الأطباق لازالت تحمل طابق تقليدي وخصوصاً في إعداد طبق الرامن، وتناوله بالأعواد الخشبية.

ثانياً: تفاصيل الطعام:

إن إعداد الوجبات اليابانية لا تتم بشكل عشوائي، لكنها مرتبطة بتقنيات خاصة للطبخ مؤلفة من خمس تقنيات هي: "النكهات الخمسة"، و"الألوان الخمسة"، و"التقنيات الخمسة". فنضارة المكونات، والانسجام مع المواسم والطبيعة، وخمسة من النكهات التقليدية وهي (الحامض، المر، الحلو، الحار، المالح)، والألوان الخمس الأساسية (الأبيض، الأسود، الأصفر، الأحمر الأزرق)، ثم تقنيات خمسة للطبخ وهي القطع خاصة بالنسبة إلى الأطعمة التي يتم تناولها نيئة، والغلي، الشوي، التبخير، والقلي العميق. (Japanese Culinary Academy, 2015)

بالإضافة إلى المكونات الأساسية بالطبخ من خليط الميسو، إلى الأرز، وغيرها من الأطباق التي تشعر وكأنك تتذوقها حين مشاهدتها.

فتمتد تفاصيل الطعام المبينة في جدول (10) بين إعداده وأصنافه والمفاهيم الرمزية

المترتبة على نقله، والفوضى المُحدثة حين يكون الشخص في حالة من الغضب أو الخوف أو السعادة وتعامله مع الطعام، فقد حوت مشاهد الفيلم على (287) تكراراً لتلك المشاهد، حيث حرص ميازاكي على نقل التفاصيل الدقيقة في اعداد الوجبات بشكل كبير، مما أدى إلى ظهور العديد من المواقع في شبكات التواصل الاجتماعي وغيرها، والتي تقوم بإعداد تلك الوجبات فعلياً بناء على ما تم عرض تفصيله في الأفلام، فعلى سبيل المثال في الانستقرام -ghiblifood - ghiblil._.food - Ghibli. food - stu) (dio_ghibli_food كان هناك 1000 بوست وأكثر تحت ghiblifood# وقد كان هناك (2.100.000) موقع في محرك البحث Google تحت عنوان "ghibli food recipes" ، ونتائج بحث أخرى عددها (821.000) تحت عنوان "ghibli cookbook" ، ومن خلال ذلك الاهتمام من المتابعين والجمهور فقد تم نقل ثقافة الطعام الياباني وتفاصيله وتقنياته إلى أكبر شريحة في العالم من خلال تلك الأفلام. (تمت المشاهدة بتاريخ 25/ 7/ 2020 الساعة 10:45 مساء)

جدول (10): تفاصيل الطعام كموضوع رئيس والمواضيع الفرعية المرتبطة به

الرئيسية	الفرعية	توتورو	مونونوكي	المخطوفة	بونيو	الإجمالي
تفاصيل طعام	- تفاصيل إعداد وجبة	4	12	50	27	93
	- تفاصيل طعام	9	12	4	55	80
	- فوضى طعام	-	-	15	27	42
	- نقل الطعام	-	3	33	-	36
	- رمي أو سقوط الطعام	13	1	13	9	36

ثالثاً: الخيال:

بالنسبة إلى الحصيلة الخاصة بجانب الخيال الممزوج بالأساطير اليابانية المفصلة بجدول (11) فكانت عدد اللوحات (159) لوحة، فالثقافة اليابانية لها تاريخ طويل ومظاهر عديدة امتدت خلال العديد من مشاهد الطعام، وانقسمت بين خيال مايازاكي وذاكرته الوفيرة من الأساطير اليابانية.

وتختص معظم المهرجانات اليابانية بالطعام ومصادره، مثل مهرجان زراعة الأرز في شهر يونيو في أوساكا، والتي تعيد به إحياء الطقوس القديمة، وتحرث الحقول بالثيران.

ولشدة ارتباط هذه الثقافة بالأرز، صار اليابانيون يرون صورة أرنب يقفز في كعكات الأرز (الموشي) على سطح القمر، وهي حكاية شعبية في التراث الياباني، كما

يعتقد اليابانيون أن "إناري" وهو إله الأرز في اليابان أول من زرع الأرز، وبينما كانت أفعى تحرس حزمة من الأرز، جاء ثعلب ليؤدي دوره في نثر بذور الأرز لتنمو، وغالباً ما يكون عند الأسر مقامات صغيرة "لإناري" في البيوت، كما أن مزارات بوذا وشنتو تحتفل بإناري، ويطلق على إناري الذي يقف على جرابين من الأرز وهو يعتلي الثعلب "إله الرّخاء" . (مارتن، 2016)

كان ذلك نموذجا واحدا من الجانب الفلكلوري في الطعام لصنف واحد من الطعام الياباني، والذي تكرر بكثرة في أفلام هاياو ميازاكي، كما شمل ذلك أنواع متعددة من اللوحات التي مزجت بخيال خصب من ذاكرة وعقل ميازاكي. ويوضح جدول (11) جانب الخيال بما فيه من فلكلور وأساطير.

جدول (11): الخيال

الرئيسية	الفرعية	توتورو	مونونوكي	المخطوفة	بونيو	الإجمالي
خيال	- خيال	19	7	52	23	101
	- أساطير	11	28	14	5	58

رابعاً: تناول الطعام:

كما كان هناك جانباً آخر تمت الإشارة له في أفلام ميازاكي، وهي الحالة النفسية، والنتائج المترتبة على الجوع، أو الأكل بشراهة، وما للإثنين من نتائج سلبية على حياة الفرد، وشملت (75) لوحة من تلك المشاهد. ويوضح الجدول (12) تناول الطعام والآثار السلبية التي تنتج بسببه.

جدول (12): تناول الطعام

الرئيسية	الفرعية	توتورو	مونونوكي	المخطوفة	بونيو	الإجمالي
تناول	- الجوع واكل الطعام	-	3	51	10	64
	- آثار سلبية للطعام الكثير	-	-	11	-	11

إن للطعام قيمةً ورمزيةً تتجاوز بكثير دوره المادي كوسيلة لإشباع الجوع، ولذلك فقد اعتمد عليه ميازاكي كثيرا في أفلامه لإيصال ما يريد من أفكار تعكس الثقافة اليابانية الأصيلة، ولغرس القيم اليابانية الإيجابية لدى المتلقي، فنلاحظ أن مشاهد الطعام في أفلامه اعتمدت بشكل كبير على التركيز على الأواني المستخدمة في تحضير الطعام، والأساليب المتبعة في حفظها وغيرها من المسائل المتعلقة بالطعام كرمز للدلالة على ثقافة

المجتمع، هذا بالإضافة إلى التركيز على التفاصيل ذات العلاقة بموضوع الطعام، والتي تدل بشكل مباشر أو غير مباشر على أمور خاصة بالثقافة اليابانية التي ترتبط في كثير من تفاصيلها وعاداتها ومناسباتها بالطعام، حتى أن الاساطير اليابانية تعتمد على بعض الأطعمة والطقوس ذات العلاقة بها في سرد أحداثها المتنوعة.

بمقارنة نتائج السؤال الثاني مع الدراسات السابقة، نجد أنها تتفق معها فيما يتعلق بأهمية الطعام على اعتباره أحد أوجه الثقافة في أي بلد حول العالم، فنجد أن دراسة شريفة، (2016) بينت أن الطعام يعد من أهم مظاهر الثقافة التي تعكس الهوية الثقافية للشعوب، أما دراسة عودة، (2017) فقد بينت أن الطعام يعبر عن الظواهر والمفاهيم الثقافية الخاصة بالمجتمع، ويعد من أكبر الأدلة على الهوية الثقافية، كما أكدت دراسة بشيش، (2010) أن المطبخ والطعام يعتبران مكوناً رئيسياً من مكونات الثقافة لأي مجتمع، أما دراسة عبد الزهرة، (2016) فقد بينت أن الطعام يعد من أهم المحاور المرتبطة بموضوع الاحساس بالهوية، وذلك من خلال مساهمته في تفرد وتنوع وتنظيم كل مجموعة إنسانية عن غيرها، أما دراسة سيبال (Sibal, 2018) فقد بينت أن الطعام يرتبط بالهوية الدينية والثقافية، كما أنه ومن خلال رمزيته يلعب دوراً أساسياً بإيصال الثقافة.

وفيما يخص اليابان على وجه الخصوص، فقد أشارت دراسة سيديليو (Cedillo, 2017) إلى أن الطعام التقليدي الياباني يعد جانبا هاما من الثقافة، كما أنه يدخل ضمن التراث العالمي، أما دراسة سويرتكا (Cwiertka ,2001) فقد عزت الانتشار العالمي الواسع للطعام الياباني (وأبرز أمثلتها السوشي) إلى انتشار التكنولوجيا والصناعة اليابانية على مستوى العالم في سبعينيات القرن الماضي، واللذين يعدان من أبرز أوجه الثقافة اليابانية المعروفة للجميع.



الفصل الثاني عشر

أساليب التربية الوالدية في أفلام بيكسار (تحليل محتوى)

- المبحث الأول: الاطار العام للدراسة
- المبحث الثاني: إجراءات الدراسة
- المبحث الثالث: عرض النتائج

ساره عبدالله عياد المطيري

رسالة ماجستير عام ٢٠٢٢

إشراف: د. غازي عنيزان الرشيدي

الفصل الثاني عشر

أساليب التربية الوالدية في أفلام بيكسار
(تحليل محتوى)

المبحث الأول
الاطار العام للدراسة

المقدمة:

تعد الأسرة أول مؤسسة اجتماعية يعيش الطفل فيها، ولها دور مهم وضروري في تنشئته أثناء المراحل الأولى من حياته؛ بسبب أن ما يكتسبه في طفولته يستمر معه طوال حياته (الناشف، 2011)، وتشبع الأسرة حاجات الطفل وإحساسه بالأمن والأمان والمحبة، وما يميز الأسرة عن باقي المؤسسات الاجتماعية بأنها التفاعل الأولي للطفل مع العالم الخارجي، حيث أن هذا التفاعل هو الأطول في الفترة الزمنية ويكون بشكل مكثف (محمد، 2010)، ومن خلال تفاعلاته مع أسرته يكتسب الطفل العديد من السلوكيات والقيم والمهارات (قناوى، 1996).

يعتبر مفهوم التربية الوالدية من المصطلحات الحديثة، وهو مفهوم قائم بذاته لا يرادف مفهوم التربية الأسرية أو التنشئة الاجتماعية واللذان هما أشمل منه، وتعرف التربية الوالدية بأنها التعامل المباشر بين الطفل ووالديه وممارستهم اليومية ومواقفهم السلوكية تجاه طفلهم، لتوجيهه وتعزيز الخبرات المختلفة لديه حتى يصبح الطفل مستعد لمواجهة العالم المحيط به (أحرشاو، 2000). ويتبع الوالدين أساليب مختلفة في تربية أبنائهم، حيث حددت قناوى (1996) أساليب مختلفة كالتسلط، والحماية الزائدة، والإهمال، والتدليل، والقسوة، والتفرقة

والتذبذب، والسواء، أما أحرشاو (2000) فقد وضع ثلاثة نماذج، هي: نموذج الممارسة الضعيفة، ونموذج الممارسة الصارمة، ونموذج الممارسة المرنة.

تلعب الرسوم المتحركة دوراً مهماً في حياة الطفل ويؤثر كل ما يراه فيها من مشاهد على نظرته للحياة بشكل غير مباشر. وتعرض شركة بيكسار في معظم أفلامها الحياة الأسرية بشخصياتها البشرية وغير البشرية وتصوّر العلاقات بين أفرادها بشكل يلامس واقع الطفل. حيث تتميز هذه الأفلام بوجود حبكة مختلفة لقصصها التي تؤدي إلى عمق التجربة التي يعيشها الطفل مع الشخصيات.

تقوم وسائل الإعلام بدور تربوي مهم في تربية الأطفال؛ بسبب ما تملكه من القدرة على جذب الأطفال وقدرتها على إشباع حاجات الأطفال وتنمية النواحي المختلفة لديهم مثل النمو الجسدي، والعقلي، والنفسي والانفعالي، والاجتماعي، والروحي (الخميسي، 2009). حيث يكتسب الطفل ثقافته من التلفزيون ومعظمها من أفلام الرسوم المتحركة (يعقوب والملا، 2013).

تمتلك أفلام الرسوم المتحركة من شركة ديزني القدرة على جذب الطفل لمشاهدتها والاستمتاع بها (عبدالله وآخرون، 2019)، ففي أفلام الرسوم المتحركة من إنتاج شركة ديزني للأسرة دوراً مهماً في معظم الأفلام باختلاف التركيبة الأسرية، بالرغم من تلقي ديزني لردود أفعال مختلفة من الإعلام عن الصور النمطية التي تظهرها للأسرة إلا أنها تركز على ضرورة احترام الأسرة وتقديرها والاعتزاز بها، ووجود تقدم ملحوظ في تصوير شخصيات أفراد الأسرة في أفلام الرسوم المتحركة من ديزني مع تغير الفترة الزمنية لإصدار الفيلم (Balraj & Gopal, 2013)، وعرضها للعلاقات الأسرية بأنها أولوية قوية (Tanner et al., 2003)، وتقديم أمثلة مختلفة ومتعددة للدعم الأسري لشخصياتها الرئيسية (Zurcher et al., 2018) وتعد شركة بيكسار جزء من شركة ديزني إلا أن بيكسار تميزت في نوعية قصص أفلامها التي تعتبر أكثر تقدماً من حيث عرض الأسرة والنوع الاجتماعي (Brydon, 2018) وتصور شركة ديزني وبيكسار الأساليب التربية الوالدية بوضوح في أفلامها، حيث حللت دراسة Zurcher et al. (2020) الأفلام التي عرضت في الفترة الزمنية بين عامي (1937-2017) واستنتجت وجود الأساليب الأربعة وهم الأسلوب الموثوق والمتسلط والمتساهل وغير المشارك، وأوصت بالبحث عن صفات هذه الأساليب بتعمق.

مشكلة الدراسة

تقدم شركة بيكسار أفلام متميزة في عرضها عن الأسرة والنوع الاجتماعي (Bry-don, 2018)، والأفلام التي أصدرتها شركة بيكسار لم يتم التطرق إليها بكثرة في الدراسات العلمية مقارنة مع الأفلام التي أنتجتها شركة ديزني (Decker, 2010) ومع وجود ضرورة لفهم كيفية تمثيل أفلام الرسوم المتحركة للأسرة في وسائل الإعلام (Holcomb et al., 2015) وقد ركزت بعض الأدبيات السابقة على التركيبة الأسرية وأدوار الأبوة وأساليبهم في أفلام الرسوم المتحركة دون التعمق في تحليلها، والحاجة لدراسات تقييم أساليب التربية الوالدية (Zurcher et al., 2020)، تتشكل مشكلة الدراسة بالبحث عن أساليب التربية الوالدية التي أصدرتها شركة بيكسار.

أسئلة الدراسة

1- كيف يتم تصوير أساليب التربية الوالدية في أفلام بيكسار؟

2- ما أساليب التربية الوالدية في أفلام بيكسار؟

أهداف الدراسة

1- التعرف على كيفية تصوير أساليب التربية الوالدية في أفلام بيكسار.

2- التعرف على أساليب التربية الوالدية التي تعرضها مشاهد الأسرة في أفلام بيكسار.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في مساهمتها:

1- تسليط الضوء على تنوع واختلاف أساليب التربية الوالدية المتبعة في شخصية الوالدين في أفلام بيكسار.

2- تسليط الضوء على ما تعرضه أفلام الرسوم المتحركة في مشاهد الأسرة.

3- تقديم دراسة عربية تطرقت إلى تحليل محتوى أفلام الرسوم المتحركة من إنتاج شركة بيكسار لوحدها.

مجتمع الدراسة

جميع أفلام شركة بيكسار التي أصدرتها خلال الفترة الزمنية بين عامي (1995-2020) وكان عددها (23) فيلم، وتم اختيار عينة الدراسة منها بناء على معايير محددة وضعتها الباحثة.

عينة الدراسة

تمثلت عينة الدراسة بخمسة أفلام من إنتاج بيكسار، وهي: البحث عن نيمو (Finding Nemo)، والخارقون (The Incredibles)، وأسطورة ميردا (Brave)، وقلباً وقالباً (Inside Out)، والديناصور اللطيف (The Good Dinosaur).

منهج الدراسة

تم اختيار المنهج النوعي باستخدام أسلوب تحليل المحتوى المرئي (Visual Content Analysis)، وهو منهج مرئي وصفي.

مصطلحات الدراسة

أساليب التربية الوالدية (Parenting Style): عرفتها الحايك (2016) بأنها "العمليات التربوية والنفسية بالتفاعل المتبادل بين الوالدين والأبناء سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، بل متشابكة ومتداخلة فيما بينها ومرتبطة بالمستويات التعليمية والثقافية والإجتماعية للوالدين والأسرة عامة" (ص. 24).

عرفها Darling & Steinberg(1993) بأنها مجموعة من مواقف الوالدين تجاه الطفل، يسهل من خلالها التعبير عن سلوكياتهم، وتنقسم هذه السلوكيات إلى ممارسات والدية ذات هدف تمكّن الوالدين من أداء واجباتهم تجاه الطفل، وأخرى متمثلة بتعابير وإيماءات عفوية كتغير نبرة الصوت.

وتعرفها الباحثة في الدراسة بأنها الأساليب التربوية الناتجة عن التفاعل الحاصل بين الوالدين وأطفالهم في المواقف الحياتية اليومية كما يظهر في أفلام بيكسار.

شركة بيكسار (Pixar Animation Studios): هي شركة أمريكية تنتج أفلام الرسوم المتحركة، نشأت في السبعينات من القرن الماضي في معهد نيويورك للتكنولوجيا، وكان أول فيلم روائي طويل تقدمه الشركة هو فيلم (Toy Story) في عام (1995)، ولعبت دور

أساسي في تطوير وإنتاج أفلام الرسوم المتحركة المرسومة في الكمبيوتر(Computer Generated Imagery) واختصارها (CGI) في أواخر القرن الماضي وبداية القرن الحالي، وأصبحت بيكسار تتبع شركة ديزني منذ عام (2006) (Cunningham, 2020).

أفلام شركة بيكسار: تتميز أفلام بيكسار عن باقي أفلام الرسوم المتحركة بسرد قصصي واضح وواقعي، وتدور حبكة قصصها عن التغييرات التي تحدث في حياة شخصياتها، كوصول لعبة جديدة في فيلم (Toy Story) أو انتقال الأسرة من مدينة إلى أخرى في فيلم (Inside Out)، ويؤدي ذلك بمرور الشخصيات الرئيسية بصعوبات ومواقف تكافح فيها بقبول التغيير أو التكيف معها، وهذه الأحداث تساعدها على النمو والتعلم منها. وتتصف هذه الشخصيات بالواقعية في صفاتها مثل شخصية (Woody) في فيلم (Toy Story) وشعوره بالغيرة من اللعبة الجديدة أو عدم تقبل شخصية (Joy) في فيلم (Inside Out) الشعور بالحزن، وتعرض بيكسار في أفلامها بعض من المواقف التي تلامس الواقع بلقطات مصورة لما قد يواجهه المُشاهد في حياته اليومية (Insider, 2019).

حدود الدراسة

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول والثاني في السنة الدراسية (2021/ 2020).

الحدود الموضوعية: تحليل محتوى خمسة أفلام من إنتاج شركة بيكسار من خلال مشاهد تفاعل الوالدين مع أطفالهم.

المبحث الثاني

إجراءات الدراسة

يتضمن هذا الفصل عرضاً لإجراءات الدراسة، بدءاً بالمنهج المتبع في الدراسة ونموذج تحليل المحتوى المرئي الذي اتبعته الدراسة في تحليل الأفلام كما هو موضح في الشكل رقم (1).

أولاً: أسلوب تحليل المحتوى

تم اختيار المنهج النوعي باستخدام أسلوب تحليل المحتوى، وهو منهج مرئي وصفي، لتناسبه مع أهداف الدراسة في تحليل أفلام الرسوم المتحركة من إنتاج شركة بيكسار.

يعرف أسلوب تحليل المحتوى بأنه عملية جمع الباحث لمحتوى النص وتحليله، ويكون المحتوى إما كلمات أو معاني أو صور أو رموز، أما النص فقد يكون مكتوباً أو مرئياً أو منطوقاً، وتشمل الكتب أو المقالات الصحفية أو الوثائق الرسمية أو الأفلام أو الصور الفوتوغرافية وغيرها من الأعمال الفنية. ويعتبر تحليل المحتوى من الأساليب التي يمكن من خلاله كشف الرسائل والمعاني والرموز في المحتوى (Neuman, 2014).

يحدد الباحث في البحوث التربوية الكمية ما سيتم دراسته بشكل دقيق، ويجمع البيانات من المشاركين فيها ويتم تحليلها إحصائياً بشكلٍ موضوعي. أما في البحث التربوي النوعي، يحلل الباحث ما يجمعه من بيانات بشكلٍ نصوص أو صور بناءً على أسلوب التحليل المستخدم سواء كان استقرائياً أم استنباطياً (زيتون، 2006). يعتمد أسلوب تحليل المحتوى في البحوث الكمية على تكرار الأعداد الذي تم إعداده مسبقاً، أما في البحوث النوعية تعتمد على تعمق الباحث في معاني النصوص الكامنة أثناء إجراء التحليل (العبدالكريم، 2012).

1) تحليل المحتوى النوعي

تحليل المحتوى النوعي هو نهج بحثي لوصف وتفسير البيانات النصية باستخدام عملية الترميز (Assarroudi et al., 2018)، وعند إجراء عملية الترميز والتفسير للبيانات يمكن لنتائج تحليل المحتوى النوعي أن تدعم تطوير نظريات ونماذج جديدة، وأن يتم من خلالها التحقق من صحة النظريات الموجودة وتقديم وصف أعمق لظواهر معينة (Zhang & Wildemuth, 2005)

قدم الرشيدي (2021) في دراسة تحليلية مفهوم أسلوب تحليل المحتوى النوعي بدلالات مختلفة، حدد من خلالها مجموعة من الخصائص المشتركة لمفهوم أسلوب تحليل المحتوى النوعي تمثلت في أنه: يتبع منهجية بحثية، ويعتمد على مهارات التفكير العليا، ويتبع منهجية منظمة، ويتعامل مع أشكال متعددة من الوثائق، ويستخدم في مختلف التخصصات، ويعتبر أداة بحثية قائمة بذاتها ومساندة لغيرها، ويستخدم مسميات مختلفة.

2) نماذج تحليل المحتوى النوعي

وضع Zhang & Wildemuth (2005) نموذج لتحليل المحتوى، حدد فيه الخطوات التالية:

1- إعداد الوثائق وتجهيزها (Prepare the data)

2- تحديد وحدة التحليل المطلوبة (Define the unit of analysis)

3- تكوين الفئات والترميز (Develop categories and a coding scheme)

4- اختبار الترميز وإعادة المحاولة (Test your coding scheme on a sample of text)

5- الترميز جميع الوثائق (Code all the text)

6- تقييم مدى تناسق الترميز (Assess your coding consistency)

7- استخلاص النتائج من الرموز (Draw conclusions from the coded data)

8- كتابة البحث وعمل المناقشة (Report your methods and findings)

كما صمم Hunter (2012) نموذج لتحليل المحتوى المرئي النوعي (Visual Content Analysis) واستخدمه لتحليل كتيبات سياحية، وهي:

1- جمع البيانات المرئية (.Collecting visual data).

2- فرز البيانات المرئية (.Sorting visual data).

3- تكوين الفئات (.Generating categories).

4- تحديد العناصر الدالة (.Identifying denotative elements).

5- تحديد العناصر الضمنية (.Identifying connotative elements).

كما حددت Schreier (2014) خطوات لتحليل المحتوى النوعي وهي:

1- تحديد سؤال البحث (Deciding on a research question)

2- اختيار المواد (Selecting material)

3- بناء إطار الترميز (Building a coding frame)

4- تجربة الترميز (Trial coding)

5- تقييم وتعديل إطار الترميز (Evaluating and modifying the coding frame)

6- التحليل الرئيسي (Main analysis)

7- عرض وتفسير النتائج (Presenting and interpreting the findings)

ثانياً: نموذج تحليل المحتوى المرئي

طبقت الباحثة مجموعة من الخطوات والإجراءات أثناء عملية تحليل المحتوى المرئي (Visual Content Analysis) من خـــلال دمج نموذجي (2005) Zhang & Wildemuth و(2012) Hunter في الدراسة.

الجدول (1) خطوات نموذجي Zhang & Wildemuth وHunter في تحليل المحتوى النوعي

	نموذج (2005) Zhang & Wildemuth		نموذج (2012) Hunter
1	إعداد الوثائق وتجهيزها	1	جمع البيانات المرئية
2	تحديد وحدة التحليل المطلوبة	2	فرز البيانات المرئية
3	تكوين الفئات والترميز	3	تكوين الفئات
4	اختبار الترميز وإعادة المحاولة	4	تحديد العناصر الدالة
5	ترميز جميع الوثائق	5	تحديد العناصر الضمنية
6	تقييم مدى تناسق الترميز		
7	استخلاص النتائج من الرموز		
8	كتابة البحث وعمل المناقشة		

وجـدت البـاحـثـة كـلاً من نموذج (2005) Zhang & Wildemuth ونموذج (2012) Hunter نموذجين متكاملي الخطوات كما هو موضح في الجدول (1)، إلا أنها قامت بدمج النموذجين لتطبيق الخطوات المناسبة في الدراسة الحالية كالتالي:

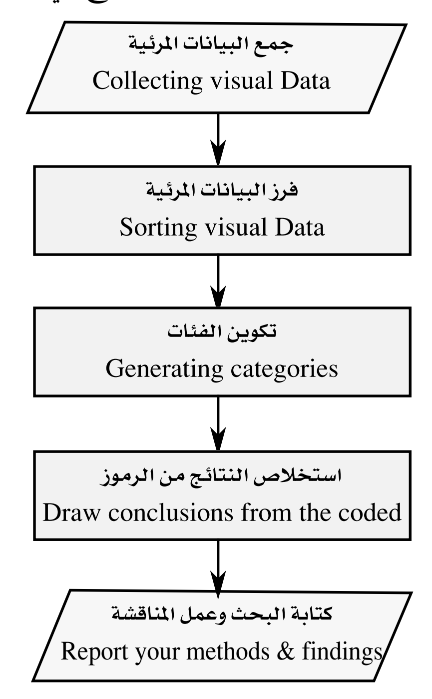
- اختيار الخطوات الثلاث الأولى من نموذج (2012) Hunter التي وُضعت في دراسته المبنية على تحليل الصور الترويجية في الكتيبات السياحية في مدينة (Seoul) في كوريا الجنوبية، حيث تتناسب هذه الخطوات في تحليل اللقطات من الأفلام في الدراسة الحالية.

- أما بالنسبة للخطوة الرابعة وهي تحديد العناصر الدالة في الصور مثل المباني الأثرية، والطبيعة، والثقافة وغيرها، وتحديد تكراراتها وترميزها حسب موقعها النسبي وأهميتها داخل الصورة، الذي لا يمكن تطبيقه في الدراسة الحالية عند البحث عن تفاعل

الوالدين مع أطفالهم وليس صور الوالدين أو الأطفال في اللقطات، وقامت الباحثة باستبدالها مع الخطوة السابعة من نموذج (2005) Zhang & Wildemuth وهي استخلاص النتائج من الرموز التي تم تحديدها في الخطوة السابقة عند تكوين الفئات.

- الخطوة الخامسة وهي تحديد العناصر التوضيحية للصورة المكملة للواقع وتفسيرها نظرياً، حيث هذه الخطوة وضعها Hunter كخطوة مكملة للخطوة التي تسبقها في نموذجه، بالخطوة الثامنة من نموذج (2005) Zhang & Wildemuth وهي كتابة البحث وعمل المناقشة، التي من وجهة نظر الباحثة مكملة للخطوات الأربع السابقة.

- قامت الباحثة بدمج النموذجين وحددت الخطوات المناسبة لعمل التحليل المحتوى المرئي (Visual Content Analysis) كما هو موضح في الشكل رقم (1).



اتبعت الباحثة في الدراسة الحالية الخطوات الموضحة في الشكل رقم (1) لتحليل المحتوى المرئي (Visual Content Analysis) وهي كالتالي:

1- جمع البيانات المرئية (Collecting visual data) جمع النسخ الإلكترونية من أفلام الرسوم المتحركة من إنتاج شركة بيكسار، واختيار الأفلام لتحليلها وفقاً لمعايير محددة.

2- فرز البيانات المرئية (Sorting visual data) فرز مشاهد الأفلام الخمسة التي سيتم تحليلها، ثم تحويلها إلى لقطات وترميز كل لقطة من المشاهد بأرقام.

3- تكوين الفئات (Generating categories) عمل الترميز الأولي للقطات، ثم دمج جميع الرموز للأفلام مع بعضها البعض مع تكراراتها في الترميز الثاني، ثم دمج الرموز للبيانات المرئية في الترميز الثالث.

4- استخلاص النتائج من الرموز (Draw conclusions from the coded data) تجميع المواضيع المتشابهة في الترميز الثالث تحت موضوع رئيسي واحد، ثم الإجابة عن أسئلة الدراسة بناء على هذه الفئات والمواضيع الرئيسية التي ظهرت أثناء التحليل.

5- كتابة البحث وعمل المناقشة (Report your methods and findings) سيتم كتابة نتائج الدراسة في الفصل الرابع ومناقشتها في الفصل الخامس.

1) جمع البيانات المرئية (Collecting visual data)

قامت الباحثة بجمع أفلام الرسوم المتحركة الطويلة من إنتاج شركة بيكسار التي أُصدرت خلال الفترة الزمنية بين عام (1995) وعام (2020)، وكان عددهم (23) فيلم، وأعدت الباحثة الجدول (2) الذي يتضمن الأفلام السابقة مع تاريخ إصدارها (Cunningham, 2020; Pixar, 2019, 2020)، ثم قامت بمشاهدة كل فيلم على حدة، وتحديد دور الوالدين في حبكة الفيلم لاختيار عينة الدراسة.

الجدول (2) جميع أفلام الرسوم المتحركة الطويلة من إنتاج شركة بيكسار

	اسم الفيلم	سنة الإصدار	دور الوالدين في الفيلم		اسم الفيلم	سنة الإصدار	دور الوالدين في الفيلم
1	Toy Story	1995	غير رئيسي	13	Brave	1995	رئيسي
2	A Bugs life	1998	غير رئيسي	14	Monsters University	1995	غير رئيسي
3	Toy Story 2	1999	غير رئيسي	15	Inside Out	1995	رئيسي
4	Monsters, Inc.	2001	غير رئيسي	16	The Good Dinosaur	1995	رئيسي
5	Finding Nemo	2003	رئيسي	17	Finding Dory	1995	رئيسي (ج2)
6	The Incredibles	2004	رئيسي	18	Cars 3	1995	غير رئيسي
7	Cars	2006	غير رئيسي	19	Coco	1995	غير رئيسي
8	Ratatouillee	2007	غير رئيسي	20	Incredibles 2	1995	رئيسي (ج2)
9	WALL-E	2008	غير رئيسي	21	Toy Story 4	1995	غير رئيسي
10	Up	2009	غير رئيسي	22	Onward	1995	غير رئيسي
11	Toy Story 3	2010	غير رئيسي	23	Soul	1995	غير رئيسي
12	Cars 2	2011	غير رئيسي				

وتم اختيار عينة البحث المتمثلة في (5) أفلام (Finding Nemo, The Incredibles, Brave, Inside Out, The Good Dinosaur) للأسباب التالية، وهي:

- أن يكون تاريخ إصدار الفيلم خلال الفترة الزمنية بين عامي (1995-2020)، حيث حددت الباحثة هذه الفترة الزمنية ابتداءً من عام (1995) عند عرض شركة بيكسار لأول فيلم طويل من أفلام الرسوم المتحركة وانتهاءً بعام (2020) عند البدء بالدراسة الحالية.

- أن يكون دور الوالدين في الفيلم فعالاً ورئيسياً في حبكة الفيلم، وأن تكون شخصية الوالدين شخصية متحدثة، حيث يوجد تفاعل واضح للوالدين أو أحدهما مع أطفالهم في الفيلم.

- تم استبعاد الجزء الثاني من سلسة (Finding Nemo, The Incredibles)، والاكتفاء بالجزء الأول منهم بسبب تكرار وجود نفس شخصيات الوالدين، وفي فيلم (Brave) تم اختيار المشاهد للأم وهي في هيئتها البشرية، واستبعاد تفاعلها مع ابنتها وهي على هيئة الدب، لكونها شخصية غير متحدثة.

2) فرز البيانات المرئية (Sorting visual data)

بعد مشاهدة الأفلام المختارة في عينة الدراسة كل على حدة، تم استخراج مشاهد تفاعل الوالدين أو أحدهما مع الطفل، ثم استقطاعها وتحويلها إلى لقطات (Shots) بناء على تفاعل الطفل مع الوالدين لاستخراج أساليب التربية الوالدية، كما هو موضح في الجداول رقم (8-7-6-5-4-3)، واللقطات هي أحد مستويات تحليل الأفلام التي تحدث عنها Iedema (2004) تكون فيها حركة الكاميرا مستمرة غير معدل عليها (بدون تقطيع)، وفي حال تغير موضع الكاميرا فإن السبب يعود إلى التحريك والتتبع والتكبير وما إلى ذلك. وتوقيت جميع مشاهد الأفلام الخمسة تم إرفاقها في الملاحق (5-4-3-2-1).

عدد اللقطات	عدد اللقطات	عدد اللقطات	عدد المشاهد
Finding Nemo	نيمو مع والده مارلين	11	110
The Incredibles	الوالدين مع أبنائهم الثلاثة (داش/فايولت/جاك-جاك)	27	263
Brave	ميردا ووالدتها، ميردا ووالدها، التوأم مع والدهم	18	291
Inside Out	رايلي مع والديها	20	183
The Good Dinosaur	أرلو مع والده، أرلو مع والدته، ليبي وباك مع والديهما	17	224
الإجمالي	----	93	1071

الجدول (4) مشاهد الأسرة في فيلم (Finding Nemo) وأرقام اللقطات

وصف المشهد	أرقام اللقطات في المشهد
1 استـــتـعــداد نيــمــو والأب للذهاب لأول يوم في المدرسة.	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14-15-16-17
2 مقابلة الأب ونيمو للآباء الآخرين.	18-19-20-21-22-23
3 رغبة نيمو باللعب مع الأطفال الآخرين.	24-25-26-27
4 اللقاء الأول للأب ونيمو مع المعلم.	28-29-30-31
5 جدال بين الأب ونيمو.	32-33-34-35-36-37-38-39-40-41-42-43-44-45-46-47-48-49-50-51-52-53-54-55-56-57-58-59-60-61-62-63-64-65
6 لقاء الأب مع نيمو بعد افتراقهم.	66-67-68-69-70-71-72-73
7 تعاون بين الأب ونيمو لإنقاذ صديقتهم دوري.	74-75-76-77-78-79-80-81-82-83-84-85-86-87-88
8 تعاون بين الأب ونيمو لإنقاذ الأسماك العالقة.	89-90
9 اطمئنان الأب على سلامة نيمو.	91-92-93-94-95-96-97-98-99-100
10 سباق بين نيمو والأب عند ذهابهم للمدرسة.	101-102-103
11 توديع الأب لنيمو عند ذهابه إلى الرحلة	104-105-106-107-108-109-110

الجدول (5) مشاهد الأسرة في فيلم (The Incredibles) وأرقام اللقطات

وصف المشهد	أرقام اللقطات في المشهد
1 عناية الأم بالطفل الأصغر جاك-جاك.	111-112-113
2 استدعاء الأم للمدرسة عند مكتب المدير.	114-115-116-117-118-119-120-121-122-123-124-125
3 محادثة بين الأم وداش في السيارة.	126-127-128-129-130-131-132
4 وجبة عشاء للأسرة بأكملها.	133-134-135-136-137-138-139-140-141-142-143-144-145-146-147-148-149-150-151-152-153-154-155-156-157-158-159-160-161-162-163-164-165-166-167-168-

وصف المشهد	أرقام اللقطات في المشهد
5 محادثة بين الأم والأب مع أبنائهم.	181-182-183-184-185
6 تنافس بين الأب وداش في لعبة السباق.	186
7 اعتناء الأب بالطفل الأصغر.	187
8 إطعام الأب للطفل الأصغر.	188-189
9 لعب الأب مع داش في الحديقة.	190-191
10 تحدث الأم مع فايلوت عن القوانين المحددة عند غيابها.	192-193
11 فضول الأبناء عن الملابس الجديدة.	194-195
12 رحلة الأم لأنقاذ الأب مع داش وفايلوت.	196-197-198-199-200-201-202-203-204-205-206-207-208-209-210-211-212-213-214-215-216-217-218-219-220-221-222-
13 إنقاذ الأم لداش وفايلوت بعد تحطم الطائرة.	91-92-93-94-95-96-97-98-99-100
14 وصول الأم مع داش وفايلوت للشاطئ.	231-232
15 اختباء الأم مع داش وفايلوت في الكهف.	233-234-235-236-237-238-239-240-241-242-243-244-245-246-247-248-249-250-251-252-253-254-255-256-257-258
16 اجتماع الأم والأب مع داش وفايلوت في الغابة.	259-260-261-262-263-264-265-266-267-268-269-270-271-272-273
17 حبس الأم والأب وداش وفايلوت في المصنع.	274-275-276-277-278-279-280-281
18 هروب الأسرة من المصنع.	282-283-284-285-286-287-288-289-290-291
19 عودة الأسرة بالطائرة.	292-293-294-295-296-297-298-299-300
20 هبوط الأسرة من الطائرة في المدينة.	301-302-303
21 هروب الأسرة من هجوم الآلة.	304-305-306-307-308-309-310-311-312
22 تعاون بين الأب وداش.	313-314-315-316-317

وصف المشهد	أرقام اللقطات في المشهد
23 تعاون بين أفراد الأسرة للقضاء على الآلة.	318-319-320-321
24 عودة الأسرة للمنزل.	322-323-324-325-326-327-328-329-330-
25 إنقاذ الطفل الأصغر من الاختطاف.	333-334-335-336-337-338-339-340-341-342-343-344-345-346-347-348-349-350-351-352-353-354-355
26 حضور الأسرة لسباق داش.	356-357-358-359-360-361-362-363-364-365-366-367-368-369-370-371
27 ذهاب الأسرة إلى السيارة بعد السباق.	372-373

الجدول (6) مشاهد الأسرة في فيلم (Brave) وأرقام اللقطات

وصف المشهد	أرقام اللقطات في المشهد
1 رحلة الصيد لميردا وهي صغيرة مع الأب والأم.	374-375-376-377-378-379-380-381-382-383-384-385-386-387-388-389-390-391-392-393-394-395-396-397
2 تعريف الملكة لميردا للتصرفات الصحيحة كأميرة.	398-399-400-401-402-403-404-405-406-407-408-409-410-411-412-413-414-415-416-417
3 وجبة العشاء مع الأسرة.	418-419-420-421-422-423-424-425-426-427-428-429-430-431-432-433-434-435-436-437-438-439-440-441-442-443-444-445-446-447-448-449-450-451-452-453-454-455-456-457-458
4 تحدث الأم مع ميردا عن فكرة الزواج.	459-460-461-462-463-464-465-466-467-468-469
5 استعداد ميردا مع الأم لاستقبال الضيوف.	470-471-472-473-474-475-476-477-478-479-480-481-482-483-484
6 استقبال الأسرة لضيوفهم.	485-486-487-488-489-490-491-492-493-494-495
7 مسابقة بين الخاطبين في الرماية.	496-497-498-499-500-501-502-503-504-505-506-507-508-509-510-511-512-513-

وصف المشهد	أرقام اللقطات في المشهد
8 مشاجرة بين الأم وميردا.	518-519-520-521-522-523-524-525-526-527-528-529-530-531-532-533-534-535-536-537-538-539-540-541-542-543
9 عودة ميردا للقصر بعد هروبها.	544-545-546-547-548-549-550-551-552-553-554-555-556-557-558-559-560-561
10 شعور الأم بالتعب بعد أكل الكعكة المسحورة.	562-563-564-565-566-567-568-569-570-571-572-573-574-575
12 ذكريات ميردا عن أمها وهي صغيرة.	576-577-578-579-580-581-582
12 تحدث ميردا مع الضيوف عن فكرة زواجها.	583-584-585-586-587-588-589-590-591-592-593-594-595-596-597-598-599-600-601-602-603-604-605-606-607-608
13 دفاع أب ميردا من هجوم أمها بهيئة الدب.	609-610-611-612-613-614-615-616-617-618-619-620-621-622-623-624-625-626-627
14 دفاع ميردا عن أمها بعد هجوم الأب.	628-629-630-631-632-633-634-635-636-637-638-639
15 عودة الأم لهيئتها البشرية.	655-656-657-658-659-660
16 توديع الأسرة لضيوفهم في الميناء.	628-629-630-631-632-633-634-635-636-637-638-639
17 سباق بين الأم وميردا على الحصان.	661-662-663-664

الجدول (7) مشاهد الأسرة في فيلم (Inside Out) وأرقام اللقطات

وصف المشهد	أرقام اللقطات في المشهد
1 التعرف على رايلي بعد ولادتها.	665-666-667-668-669-670-671-672
2 لعب رايلي في المنزل.	673-674-675-676-677-678-679-680-681-682-683-684-685-686-687-688-689
3 عرض لذكريات رايلي الرئيسية.	690-691-692-693-694-695-696-697-698-699-700-701
4 ذهاب رايلي مع أسرتها في السيارة إلى المدينة الجديدة	702-703

وصف المشهد	أرقام اللقطات في المشهد
5 انتقال رايلي مع أسرتها إلى منزلهم الجديد.	704-705-706-707-708-709-710-711-712-713-714-715-716-717-718-719-720-721
6 ذهاب رايلي مع الأم لشراء الطعام.	722-723-724-725-726-727-728-729-730-731-732-733-734-735-736-737
7 ذكرى رايلي عند ذهابها للشاطئ مع الأب.	738
8 مناداة رايلي للأب والأم قبل النوم.	739
9 تحدث رايلي مع الأم قبل النوم.	740-741-742-743-745-746-747-748-749-750-751-752-753
10 ذكرى رايلي عند ذهابها للتزلج مع الأب والأم.	754-755-756-757-758-759
11 ذهاب رايلي للمدرسة.	760-761-762-763-764-765-766-767
12 تحدث رايلي عن هوايتها في المدرسة.	768-769
13 وجبة عشاء الأسرة في المنزل.	770-771-772-773-774-775-776-778-779-780-781-782-783-784-785-786-787-788-789-790-791-792-793-794
14 تحدث رايلي مع الأب قبل النوم.	795-796-797-798-799-800-801-802-803-804
15 تجربة رايلي للدخول لفريق الهوكي.	805-806-807-808-809-810-811
16 سرقة رايلي لمحفظة الأم.	812-813-813-814-815-816
17 خروج رايلي من المنزل.	817-818-819
18 ذكرى رايلي مع الأب والأم في الهوكي.	820-821-822-823
19 عودة رايلي للمنزل بعد هروبها.	824-825-826-827-828-829-830-831-832-833-834-835-836-837-838-839-840-841-842
20 تشجيع الأب والأم رايلي لها في مباراة الهوكي.	843-844-845-846-847

الجدول (8) مشاهد الأسرة في فيلم (The Good Dinosaur) وأرقام اللقطات

	وصف المشهد	أرقام اللقطات في المشهد
1	التعرف على أفراد الأسرة.	848-849-850-851-852-853-854-855-856-857-858-859-860-861-862-863-864-865-866-867-868-869-870-871-872-873-874-875-876-877-878-879-880-881-882-883
2	الأم تتعاون مع أبنائها في إنجاز مهام المزرعة.	884-885-886-887-888-889
3	تعليم أبنائهم عن أهمية وضع بصمته على الحائط.	890-891-892-893-894-895-896-897-898-899-900-901-902-903-904-905-906-907-908-909
4	إنجاز باك لمهامه.	910-911-912-913
5	وضع باك بصمته على الحائط.	914-915-916
6	تشجيع الأب والأم لليبي بإنجاز مهامها.	917-918
7	وضع ليبي لعلامتها على الحائط.	919-920-921-922-923
8	غضب أرلو من أخيه باك.	924-925-926-927-928-929-930
9	إيقاظ أرلو من قبل الأب.	931-932-933
10	ذهاب أرلو مع أبيه للحقل.	934-935-936-937-938-939-940-941-942-943-944-945-946-947-948-949-950-951-952-953-954-955-956-957-958-959-960-961-962
11	إعطاء أب أرلو مهمة له لينجزها.	963-964-965-966-967-968-969-970-971-972-973-974-975-976-977-978
12	غضب أب أرلو منه بعد إطلاقه لسراح سارق محصولهم.	979-980-981-982-983-984
13	ذهاب أرلو والأب لتتبع آثار السارق.	985-986-987-988-989-990-991-992-993-994-995-996-997-998-999-1000-1001-1002-1003-1004-1005-1006-1007-1008-1009-1010-1011-1012-1013-1014-1015-1016-1017-1018-1019-1020-1021-1022-1023-1024
14	عمل أرلو مع الأم في الحقل.	1025-1026-1027-1028-1029-1030-1031-1032-1034-1035

وصف المشهد	أرقام اللقطات في المشهد
15 ذكرى أرلو بموت الأب.	1036-1037-1038
16 مساعدة أب أرلو له.	1039-1040-1041-1042-1043-1044-1045-1046-1047-1048-1049-1050-1051-1052-1053-1054-1055-1056-1057-1058-1059-1060-1061-1062-1063-1064-1065-1066
17 عودة أرلو لمنزله.	1067-1068-1069-1070-1071

3) تكوين الفئات (Generating categories)

قامت الباحثة باتباع مجموعة من الخطوات أثناء تكوين الفئات، وذلك إجراء ترميز أولي للقطات كما هو موضح في الجداول رقم (13-12-11-10-9)، ثم إعادة ترميزها بالترميز الثاني في الجدول رقم (14)، ثم سيتم دمج بعض من الترميز في الترميز الثالث في الجدول رقم (15).

الترميز الأولي

الجدول (9) الترميز الأولي: مشاهد فيلم (Finding Nemo) وأرقام اللقطات

وصف المشهد	أرقام اللقطات في المشهد	تكرار
1 تحديد السلوكيات الصحيحة	8-9-11-15-16	5
2 تحديد السلوكيات الخاطئة	32-34-36	3
3 مطالبة بطاعة الأوامر دون تفسير	32-37-39-49-50-51-52-53-54-55-56-58-	14
4 مطالبة بطاعة الأوامر مع التفسير	-	0
5 مراقبة نشاط الطفل	8-13-14-15-16-17-18-19-20-21-28-29-32-	14
6 رفض طلب الطفل دون تبرير	28	1
7 التدخل بقرار الطفل	31	1
8 تأديب الطفل	34-35-37	3
9 الاستعداد لمواجهة الطفل المتمرد	33-34-35-36-37-38-47-51-52-53-54-55-57-58-59-60	16
10 رفض طلب الطفل مع التبرير	24-25	2

وصف المشهد	أرقام اللقطات في المشهد	تكرار
11 عدم الدعم لقرار الطفل	35-36-39-42-43-44	6
12 عدم الاستماع لمبررات الطفل	33-34-35-36	4
13 الاستماع لمبررات الطفل	-	0
14 الصدمة من تصرف الطفل	32-41-45-56	4
15 مساعدة الطفل	5-62-63-64-65-92	6
16 توفير الاحتياجات الرئيسية (الاستحمام/الملبس/الغذاء وغيرها)	-	0
17 توفير الاحتياجات الرئيسية (الأمن/الطمأنينة/المودة)	-	0
18 عدم الاستجابة لاحتياجات الطفل	-	0
19 الاستجابة لاحتياجات الطفل	8-10-31-71-72-73-87-88-89-90-98-99-100-101-102-103-104-105-107-109	20
20 مراقبة نشاط الطفل دون تدخل	2-11-74-86-87-88-89-90-108	9
21 الخوف على سلامة الطفل	87-89-90-104-105-106-109-110	8
22 الخوف على سلامة الطفل	4-5-6-15-16-26-31-32-33-61-78-79-81-82-84-91-93	17
23 الاطمئنان على سلامة الطفل	5-6-7-73-92-93-94-95	8
24 محادثة مع الطفل عن المستقبل	12-13-14-15	12
25 الاعتذار للطفل	97	1
26 التعبير عن حبه للطفل	107	1
27 تجنب المواجهة	-	0
28 تمرد الطفل	45-46-47-48-51-54-55	7
29 رفض الطفل للأوامر	37-38-48-49-50-51-53-55	8
30 استماع الطفل للأوامر	11-16-17-18-19-20-24-25	8
31 مطالب الطفل	1-2-8-11-24-28-29-30-74-77-78-79-81-83-85-88-108	17

وصف المشهد	أرقام اللقطات في المشهد	تكرار
32 التنظيم الذاتي للطفل	104-105-106-107-108-110	6
33 تعبير الطفل عن رأيه	12-38-77-79-81-83-85	7
34 تعبير الطفل عن مشاعره لوالديه	96	1
35 تعاون الطفل مع والديه	74-75-76-88-89-90	6
36 تعرض الطفل للخطر	3-62-65-91	4
37 طلب الطفل للمساعدة	62-64	2
38 تعبير الطفل عن غضبه من والديه	27-43-44	3
39 تعبير الطفل عن كرهه لوالديه	40	1
40 تعبير الطفل بالفخر من والديه	89	1
41 تعبير الطفل عن حبه لوالديه	96-97-107	3
42 اعتذار الطفل من سلوكه	96	1
43 خجل الطفل من تصرفات والديه	22-23-30	3
44 مناداة الطفل لوالديه	66-67-69-70-71-73-95-96	8
45 تجاوب الوالدين لمناداة الطفل	68-70-72-73	4

الجدول (10) الترميز الأولي: مشاهد فيلم (The Incredibles) وأرقام اللقطات

وصف المشهد	أرقام اللقطات في المشهد	تكرار
1 تحديد السلوكيات الصحيحة	115-137-153-156-157-172-185-202-218-	13
2 تحديد السلوكيات الخاطئة	126-139-144-145-146	5
3 مطالبة بطاعة الأوامر دون تفسير	-	0
4 مطالبة بطاعة الأوامر مع التفسير	181-182-185-192-193-194-195-203-205- 207-209-216-217-221-225-226-227-234- 235-236-242-284-294-303-308-309-311-320	28
5 مراقبة نشاط الطفل	-	0
6 رفض طلب الطفل دون تبرير	-	0

وصف المشهد	أرقام اللقطات في المشهد	تكرار
7 التدخل بقرار الطفل	-	0
8 تأديب الطفل	34-35-37	6
9 الاستعداد لمواجهة الطفل المتمرد	33-34-35-36-37-38-47-51-52-53-54-55-57-58-59-60	24
10 رفض طلب الطفل مع التبرير	24-25	10
11 عدم الدعم لقرار الطفل	-	0
12 عدم الاستماع لمبررات الطفل	-	0
13 الاستماع لمبررات الطفل	131-132-141-198-200-251	6
14 الصدمة من تصرف الطفل	32-41-45-56	4
15 مساعدة الطفل	5-62-63-64-65-92	6
16 توفير الاحتياجات الرئيسية (الاستحمام/الملبس/الغذاء وغيرها)	111-112-113-133-134-135-147-188-189	1
17 توفير الاحتياجات الرئيسية (الأمن/الطمأنينة/المودة)	-	0
18 عدم الاستجابة لاحتياجات الطفل	-	0
19 الاستجابة لاحتياجات الطفل	118-119-136-143-148-183-184-185-186-190-191-201-215-222-231-243-244-245-	43
20 مراقبة نشاط الطفل دون تدخل	315-316-317	3
21 الخوف على سلامة الطفل	269-270-271-272-273-296-298-299-300-	12
22 الخوف على سلامة الطفل	199-210-211-212-218-220-237-238-239-305-320-327-329-330-331-332-338-339-	20
23 الاطمئنان على سلامة الطفل	150-152-259-260-261-262-301-326	8
24 محادثة مع الطفل عن المستقبل	12-13-14-15	7
25 الاعتذار للطفل	97	7
26 التعبير عن حبه للطفل	107	3
27 تجنب المواجهة	-	0

وصف المشهد	أرقام اللقطات في المشهد	تكرار
28 تمرد الطفل	45-46-47-48-51-54-55	23
29 رفض الطفل للأوامر	37-38-48-49-50-51-53-55	3
30 استماع الطفل للأوامر	11-16-17-18-19-20-24-25	9
31 مطالب الطفل	1-2-8-11-24-28-29-30-74-77-78-79-81-83-85-88-108	5
32 التنظيم الذاتي للطفل	104-105-106-107-108-110	12
33 تعبير الطفل عن رأيه	12-38-77-79-81-83-85	21
34 تعبير الطفل عن مشاعره لوالديه	96	3
35 تعاون الطفل مع والديه	74-75-76-88-89-90	28
36 تعرض الطفل للخطر	3-62-65-91	6
37 طلب الطفل للمساعدة	62-64	3
38 تعبير الطفل عن غضبه من والديه	27-43-44	2
39 تعبير الطفل عن كرهه لوالديه	-	0
40 تعبير الطفل بالفخر من والديه	89	6
41 تعبير الطفل عن حبه لوالديه	328	1
42 اعتذار الطفل من سلوكه	251	1
43 خجل الطفل من تصرفات والديه	-	0
44 مناداة الطفل لوالديه	206-250-313-318	4
45 تجاوب الوالدين لمناداة الطفل	250	1

الجدول (11) الترميز الأولي: مشاهد فيلم (Brave) وأرقام اللقطات

وصف المشهد	أرقام اللقطات في المشهد	تكرار
1 تحديد السلوكيات الصحيحة	398-401-402-403-404-405-406-423-456-484-485	11
2 تحديد السلوكيات الخاطئة	407-410-411-424-425-435	6
3 مطالبة بطاعة الأوامر دون تفسير	442-443-466-476-484-507-508-510-511-513-514-515-524-534	14
4 مطالبة بطاعة الأوامر مع التفسير	436-551-552-560-561-664	6
5 مراقبة نشاط الطفل	398-399-400-401-402-403-404-405-406-407-408-410-411-412-413-414-415-416-417-423-424-435-437-438-485-486-487-490	28
6 رفض طلب الطفل دون تبرير	-	0
7 التدخل بقرار الطفل	-	0
8 تأديب الطفل	34-35-37	2
9 الاستعداد لمواجهة الطفل المتمرد	33-34-35-36-37-38-47-51-52-53-54-55-57-58-59-60	15
10 رفض طلب الطفل مع التبرير	-	0
11 عدم الدعم لقرار الطفل	-	0
12 عدم الاستماع لمبررات الطفل	131-132-141-198-200-251	29
13 الاستماع لمبررات الطفل	131-132-141-198-200-251	1
14 الصدمة من تصرف الطفل	32-41-45-56	8
15 مساعدة الطفل	5-62-63-64-65-92	5
16 توفير الاحتياجات الرئيسية (الاستحمام/الملبس/الغذاء وغيرها)	418-419-420-421	4
17 توفير الاحتياجات الرئيسية (الأمن/الطمأنينة/المودة)	-	0
18 عدم الاستجابة لاحتياجات الطفل	432-433-480-481-482-483-526-530-543-	11

وصف المشهد	أرقام اللقطات في المشهد	تكرار
19 الاستجابة لاحتياجات الطفل (الدعم المعنوي/الجسدي)	374-375-376-377-378-383-391-392-393-394-409-422-426-429-430-431-497-500-554-557-558-579-580-581-582-604-605-606-640-641-642-643-644-646-648-649-650-651-652-653-654-661-662-663-664	45
20 مراقبة نشاط الطفل دون تدخل	315-316-317	5
21 الخوف على سلامة الطفل	269-270-271-272-273-296-298-299-300-	6
22 الخوف على سلامة الطفل	199-210-211-212-218-220-237-238-239-305-320-327-329-330-331-332-338-339-	8
23 الاطمئنان على سلامة الطفل	150-152-259-260-261-262-301-326	10
24 محادثة مع الطفل عن المستقبل	-	0
25 الاعتذار للطفل	-	0
26 التعبير عن حبه للطفل	644-647-650-651-652-653-654	7
27 تجنب المواجهة	434-441-445-446-447-448-449-451-458-593	10
28 تمرد الطفل	439-440-455-489-490-502-503-504-509-658	10
29 رفض الطفل للأوامر	37-38-48-49-50-51-53-55	6
30 استماع الطفل للأوامر	11-16-17-18-19-20-24-25	13
31 مطالب الطفل	1-2-8-11-24-28-29-30-74-77-78-79-81-83-85-88-108	30
32 التنظيم الذاتي للطفل	104-105-106-107-108-110	22
33 تعبير الطفل عن رأيه	12-38-77-79-81-83-85	17
34 تعبير الطفل عن مشاعره لوالديه	96	3
35 تعاون الطفل مع والديه	-	0
36 تعرض الطفل للخطر	-	0
37 طلب الطفل للمساعدة	62-64	2

وصف المشهد	أرقام اللقطات في المشهد	تكرار
38 تعبير الطفل عن غضبه من والديه	478-487-488-517-531-532-535-537-616	9
39 تعبير الطفل عن كرهه لوالديه	531-533	2
40 تعبير الطفل بالفخر من والديه	645	1
41 تعبير الطفل عن حبه لوالديه	645	1
42 اعتذار الطفل من سلوكه	-	0
43 خجل الطفل من تصرفات والديه	-	0
44 مناداة الطفل لوالديه	626	1
45 تجاوب الوالدين لمناداة الطفل	-	0

الجدول (12) الترميز الأولي: مشاهد فيلم (Inside Out) وأرقام اللقطات

وصف المشهد	أرقام اللقطات في المشهد	تكرار
1 تحديد السلوكيات الصحيحة	677-749	2
2 تحديد السلوكيات الخاطئة	784	1
3 مطالبة بطاعة الأوامر دون تفسير	-	0
4 مطالبة بطاعة الأوامر مع التفسير	677-678-679-682-749-794	6
5 مراقبة نشاط الطفل	-	0
6 رفض طلب الطفل دون تبرير	-	0
7 التدخل بقرار الطفل	-	0
8 تأديب الطفل	792-793-794	3
9 الاستعداد لمواجهة الطفل المتمرد	681-682-688-776-783-784-786-788-791	9
10 رفض طلب الطفل مع التبرير	718-719	2
11 عدم الدعم لقرار الطفل	-	0
12 عدم الاستماع لمبررات الطفل	-	0
13 الاستماع لمبررات الطفل	797-798-830-831	4

وصف المشهد	أرقام اللقطات في المشهد	تكرار
14 الصدمة من تصرف الطفل	775-790	2
15 مساعدة الطفل	-	0
16 توفير الاحتياجات الرئيسية (الاستحمام/الملبس/الغذاء وغيرها)	677-678-679-684-692-695-770	7
17 توفير الاحتياجات الرئيسية (الأمن/الطمأنينة/المودة)	665-666-667-668-669-670-671-672-685-694-702-703-730-746-747-748-751-752-	26
18 عدم الاستجابة لاحتياجات الطفل	-	0
19 الاستجابة لاحتياجات الطفل (الدعم المعنوي/الجسدي)	684-685-690-691-692-693-694-701-711-712-714-715-716-717-723-724-725-726-728-729-738-754-760-761-763-765-768-769-771-772-773-797-798-799-800-801-802-805-806-817-818-820-821-822-823-826-827-828-829-835-836-837-838-839-840-841-842-843-844-845-846-847	62
20 الاستجابة لمطالب الطفل	710-711-712-714-715-721-722-740-762-763-765	11
21 مراقبة نشاط الطفل دون تدخل	761-777-779-781-795-796-797-798-799-803-804-808-809-821-824	13
22 الخوف على سلامة الطفل	760-824-831-833	4
23 الاطمئنان على سلامة الطفل	761-777-779-781-795-796-797-798-799-803-804-808-809-821-824	15
24 محادثة مع الطفل عن المستقبل	741-742-744	3
25 الاعتذار للطفل	-	0
26 التعبير عن حبه للطفل	751-818-839	3
27 تجنب المواجهة	-	0
28 تمرد الطفل	774-780-782-785-789-790-812-813-814-815-816-819	12
29 رفض الطفل للأوامر	680-683-787-789-790	5
30 استماع الطفل للأوامر	677-750-794	3

وصف المشهد	أرقام اللقطات في المشهد	تكرار
31 مطالب الطفل	686-687-688-689-708-709-713-720-739-743-762-764-765-803-804-810-811-834	18
32 التنظيم الذاتي للطفل	673-674-675-676-694-696-697-698-699-703-704-705-706-707-754-755-756-757-758-759-761-762-800-801-802-817-818-819-829	29
33 تعبير الطفل عن رأيه	724-727-778-810-832-834	6
34 تعبير الطفل عن مشاعره لوالديه	831-832-834	3
35 تعاون الطفل مع والديه	694	1
36 تعرض الطفل للخطر	-	0
37 طلب الطفل للمساعدة	-	0
38 تعبير الطفل عن غضبه من والديه	745-782-785-789-790-794-797-798-799-810-811	11
39 تعبير الطفل عن كرهه لوالديه	-	0
40 تعبير الطفل بالفخر من والديه	847	1
41 تعبير الطفل عن حبه لوالديه	-	1
42 اعتذار الطفل من سلوكه	825-830	2
43 خجل الطفل من تصرفات والديه	843-845-846	3
44 مناداة الطفل لوالديه	739	1
45 تجاوب الوالدين لمناداة الطفل	739	1

الجدول (13) الترميز الأولي: مشاهد فيلم (The Good Dinosaur) وأرقام اللقطات

وصف المشهد	أرقام اللقطات في المشهد	تكرار
1 تحديد السلوكيات الصحيحة	887-888-896-897-898-991-992	7
2 تحديد السلوكيات الخاطئة	891-892	2
3 مطالبة بطاعة الأوامر دون تفسير	-	0

وصف المشهد	أرقام اللقطات في المشهد	تكرار
4 مطالبة بطاعة الأوامر مع التفسير	863-865-873-874-882-883-885-888-889-931-932-938-939-947-963-964-965-966-967-974-975-982-983-984-985-988-993-996-999-1000-1003-1007-1017-1029-	37
5 مراقبة نشاط الطفل	-	0
6 رفض طلب الطفل دون تبرير	-	0
7 التدخل بقرار الطفل	-	0
8 تأديب الطفل	875-979-980-981-984	5
9 الاستعداد لمواجهة الطفل المتمرد	863-875-924	3
10 رفض طلب الطفل مع التبرير	906-907-908-936-1051-1052-1053-1054	8
11 عدم الدعم لقرار الطفل	-	0
12 عدم الاستماع لمبررات الطفل	-	0
13 الاستماع لمبررات الطفل	925-926-928-981	4
14 الصدمة من تصرف الطفل	-	0
15 مساعدة الطفل	850-872-887-947-948-949-950-1018-1019-1021-1022-1036-1039-1040-1042-1043-1044-1045	18
16 توفير الاحتياجات الرئيسية (الاستحمام/الملبس/الغذاء وغيرها)	848-849	2
17 توفير الاحتياجات الرئيسية (الأمن/الطمأنينة/المودة)	852-853-854-855-856-857-858-859-866-868-870-874-888-944-945-946-961-1014-	20
18 عدم الاستجابة لاحتياجات الطفل	-	0
19 الاستجابة لاحتياجات الطفل (الدعم المعنوي/الجسدي)	880-881-884-888-893-894-900-908-911-914-915-916-917-918-919-920-927-946-951-952-953-954-955-957-958-959-960-961-962-1009-1010-1011-1012-1013-1031-1035-1045-1046-1047-1058-1060-1061-1062-1064-1068	45
20 الاستجابة لمطالب الطفل	900-901-902-903-904-1056-1060-1061	8

وصف المشهد	أرقام اللقطات في المشهد	تكرار
21 الخوف على سلامة الطفل	859-860-861-867-868-869-871-874-885-910-911-912-913-917-918-923-941-942-943-944-1070-1071	22
22 الخوف على سلامة الطفل	850-872-887-947-948-949-950-1018-1019-1021-1022-1036-1039-1040-1042-	15
23 الاطمئنان على سلامة الطفل	890-1009-1067-1068	4
24 محادثة مع الطفل عن المستقبل	947-976-977-978	4
25 الاعتذار للطفل	1010	1
26 التعبير عن حبه للطفل	-	0
27 تجنب المواجهة	-	0
28 تمرد الطفل	862-874	2
29 رفض الطفل للأوامر	-	0
30 استماع الطفل للأوامر	864-874-886-889-914-933-934-937-940-978-986-987-989-994-995-997-998-999-1001-1002-1004-1005-1032-1033-1034	25
31 مطالب الطفل	888-899-905-935-1047-1048-1049-1050-1052	9
32 التنظيم الذاتي للطفل	876-877-878-879-884-910-911-961-962-963-1065-1066-1069-1070-1071	15
33 تعبير الطفل عن رأيه	893-895-925-926-928-990-1055-1057-	9
34 تعبير الطفل عن مشاعره لوالديه	1057-1059	2
35 تعاون الطفل مع والديه	887-888-968-969-970-971-972-973-974-1025-1026-1027-1028	0
36 تعرض الطفل للخطر	1007-1008	2
37 طلب الطفل للمساعدة	1006-1049	2
38 تعبير الطفل عن غضبه من والديه	886	1
39 تعبير الطفل عن كرهه لوالديه	-	0
40 تعبير الطفل بالفخر من والديه	899-902-904-956-1063	5

وصف المشهد	أرقام اللقطات في المشهد	تكرار
41 تعبير الطفل عن حبه لوالديه	-	0
42 اعتذار الطفل من سلوكه	-	0
43 خجل الطفل من تصرفات والديه	-	0
44 مناداة الطفل لوالديه	943-1006-1023-1024-1040-1043	6
45 تجاوب الوالدين لمناداة الطفل	944-1007	2

الترميز الثاني

بعد عمل الترميز الأولي لكل من الأفلام على حدة سيتم دمج جميع الرموز للأفلام السابقة مع بعضها البعض وتكراراتها، كما هو موضح في الجدول (14).

الجدول (14) الترميز الثاني لجميع الأفلام الخمسة

	الرمـــز	مجموع التكرارات		الرمـــز	مجموع التكرارات
1	تحديد السلوكيات الصحيحة	38	13	الاستماع لمبررات الطفل	15
2	تحديد السلوكيات الخاطئة	17	14	الصدمة من تصرف الطفل	15
3	مطالبة بطاعة الأوامر دون تفسير	28	15	مساعدة الطفل	37
4	مطالبة بطاعة أوامره مع التفسير	77	16	توفير الاحتياجات الرئيسية	22
5	مراقبة نشاط الطفل	42	17	توفير الاحتياجات (الأمن/الطمأنينة)	46
6	رفض طلب الطفل دون تبرير	1	18	عدم الاستجابة لاحتياجات الطفل	11
7	التدخل بقرار الطفل	1	19	الاستجابة لاحتياجات الطفل	215
8	تأديب الطفل	19	20	الاستجابة لمطالب الطفل	36
9	الاستعداد لمواجهة الطفل المتمرد	67	21	مراقبة نشاط الطفل دون تدخل	61
10	رفض طلب الطفل مع التبرير	22	22	الخوف على سلامة الطفل	64
11	عدم الدعم لقرار الطفل	6	23	الاطمئنان على سلامة الطفل	45
12	عدم الاستماع لمبررات الطفل	33	24	محادثة مع الطفل عن المستقبل	18

	الرمـــز	مجموع التكرارات		الرمـــز	مجموع التكرارات
25	الاعتذار للطفل	9	36	تعرض الطفل للخطر	14
26	التعبير عن حبه للطفل	14	37	طلب الطفل للمساعدة	9
27	تجنب المواجهة	10	38	تعبير الطفل عن غضبه من والديه	26
28	تمرد الطفل	54	39	تعبير الطفل عن كرهه لوالديه	3
29	رفض طلب الطفل دون تبرير	24	40	تعبير الطفل بالفخر من والديه	14
30	استماع الطفل للأوامر	58	41	تعبير الطفل عن حبه لوالديه	5
31	مطالب الطفل	79	42	اعتذار الطفل من سلوكه	4
32	التنظيم الذاتي للطفل	84	43	خجل الطفل من تصرفات والديه	6
33	تعبير الطفل عن رأيه	60	44	مناداة الطفل لوالديه	20
34	تعبير الطفل عن مشاعره لوالديه	9	45	تجاوب الوالدين لمناداة الطفل	8
35	تعاون الطفل مع والديه	48			

الترميز الثالث

بعد الانتهاء من الترميز الأولي والثاني لجميع اللقطات في الأفلام، قامت الباحثة في هذه الخطوة بدمج بعض من الترميز للمواضيع المتشابهة حسب وجهة نظر الباحثة وكان عددها (45) رمز، وبعد دمجها أصبح عددها (20) رمز، وسيتم عرضه في الجدول (15). وهكذا بدأ الترميز بعدد (45) لكل فيلم من الأفلام الخمسة على حده، ثم في الترميز الثاني عدده (45) لجميع الأفلام مجتمعة، وانتهى المطاف بالمواضيع في الترميز الثالث إلى عدد (20) موضوعاً.

الجدول (15) الترميز الثالث لجميع الأفلام الخمسة

	الترميز الثالث	الترميز الثاني	التكرار	مجموع التكرار
1	الاستجابة لاحتياجات الطفل	19-24	215+18	233
2	التنظيم الذاتي للطفل	21-32	84+61	145

	الترميز الثالث	الترميز الثاني	التكرار	مجموع التكرار
3	الاهتمام بسلامة الطفل	36-23-22	14+45+64	123
4	مطالب الطفل	44-37-31	20+9+79	108
5	تأديب الطفل	14-9-8	15+67+19	5
6	الاستجابة لمطالب الطفل	45-20-15-13	8+36+37+15	96
8	مطالبة بطاعة الأوامر مع التفسير	4	77	77
7	تمرد الطفل	29-28	22+54	76
9	توفير الاحتياجات الرئيسية	17-16	46+22	68
11	تعبير الطفل عن مشاعره	34-38-39-40-41- 42-43	+5+14+3+26+9 6+4	67
10	تعبير الطفل عن رأيه	33	60	60
14	اتباع الطفل للأوامر	30	58	58
12	تحديد السلوكيات	2-1	17+38	55
13	عدم الاستجابة لمطالب واحتياجات	18-12-11-6	11+33+6+1	51
15	تعاون الطفل مع والديه	35	48	48
16	مراقبة نشاط الطفل	7-5	1+42	43
17	مطالبة بطاعة الأوامر دون تفسير	7-5	1+42	43
18	تعبير الوالدين عن مشاعرهم تجاه	3	28	28
19	رفض طلب الطفل مع التبرير	10	22	22
20	تجنب المواجهة	27	10	10

4) استخلاص النتائج من الرموز (Draw conclusions from the coded data)

قامت الباحثة بتجميع المواضيع المتشابهة التي ظهرت في الترميز الثالث تحت موضوع رئيسي واحد، وبعد ذلك تم الإجابة عن أسئلة الدراسة بناء على هذه الفئات والمواضيع

الرئيسية التي ظهرت أثناء التحليل كما هو موضح في الجدول (16)، وسيتم التطرق إليها بالتفصيل في فصل عرض النتائج.

الجدول (16) تقسيم التصنيف إلى مواضيع حسب أسئلة الدراسة

أسئلة الدراسة	الموضوع الرئيسي	الموضوع الفرعي
كيف يتم تصوير أساليب التربية الوالدية في أفلام بيكسار؟	المطالبة الوالدية	– مطالبة بطاعة الأوامر مع التفسير – تأديب الطفل – تحديد السلوكيات – مراقبة نشاط الطفل – مطالبة بطاعة الأوامر دون تفسير – تجنب المواجهة
	الاستجابة الوالدية	– الاستجابة لاحتياجات الطفل – التنظيم الذاتي للطفل – الاهتمام بسلامة الطفل – الاستجابة لمطالب الطفل – توفير الاحتياجات الرئيسية – عدم الاستجابة لمطالب واحتياجات الطفل – تعبير الوالدين عن مشاعرهم تجاه الطفل – رفض طلب الطفل مع التبرير
ما أساليب التربية الوالدية في أفلام بيكسار؟	الأسلوب المتسلط	– مطالب الطفل – تأديب الطفل – تمرد الطفل – تحديد السلوكيات – اتباع الطفل للأوامر – عدم الاستجابة لمطالب واحتياجات الطفل – مراقبة نشاط الطفل – مطالبة بطاعة الأوامر دون تفسير
	الأسلوب الموثوق	– الاستجابة لاحتياجات الطفل – التنظيم الذاتي للطفل – مطالب الطفل – تأديب الطفل – تمرد الطفل

أسئلة الدراسة	الموضوع الرئيسي	الموضوع الفرعي
		- الاستجابة لمطالب الطفل - مطالبة بطاعة الأوامر مع التفسير - تعبير الطفل عن رأيه - تعبير الطفل عن مشاعره - تحديد السلوكيات - اتباع الطفل للأوامر - تعاون الطفل مع والديه - تعبير الوالدين عن مشاعرهم تجاه الطفل - رفض طلب الطفل مع التبرير
	الأسلوب المتساهل	- الاستجابة لاحتياجات الطفل - التنظيم الذاتي للطفل - مطالب الطفل - الاستجابة لمطالب الطفل - تعبير الطفل عن رأيه - تعبير الوالدين عن مشاعرهم تجاه الطفل - تجنب المواجهة

5) كتابة البحث وعمل المناقشة (Report your methods and findings)

سيتم كتابة نتائج الدراسة في الفصل الرابع ومناقشتها في الفصل الخامس.

ثالثاً: المصداقية في البحث النوعي

تعتمد الدراسات التي تتبع المنهج النوعي بشكل كبير على ذاتية الباحث، فتعد المصداقية والموثوقية بمثابة تحدي لها في مراحل إعداد الدراسة (الرشيدي، 2021). وقسم Elo et al. (2014) في دراستهم ثلاث مراحل لمواجهة تحدي الموثوقية في البحث النوعي وهي: مرحلة الإعداد، ومرحلة التنظيم، ومرحلة تقديم التقارير.

قامت الباحثة بالالتزام بالخطوات التالية:

1) مرحلة الإعداد: بدأت الباحثة الدراسة الحالية بجمع الأفلام بنسختها الالكترونية، وباللغة الأصلية التي أُصدرت فيها وهي اللغة الإنجليزية وعرضها مع سنة الإصدار في الجدول رقم (2)، وقامت الباحثة بمشاهدة جميع الأفلام السابقة لتحديد دور الوالدين في حبكة الفيلم، واختيار عينة الدراسة وفقاً للمعايير المحددة.

2) مرحلة التنظيم: قامت الباحثة بمشاهدة وترميز اللقطات كما ذكر في خطوات النموذج المتبع في الدراسة، وتحديد توقيت كل المشاهد في الفيلم وعرضها في الملاحق رقم (1-2-3-4-5). بعد الترميز لأول فيلم وهو فيلم (Finding Nemo) قامت الباحثة بعرض التحليل للدكتور المشرف والقيام بالتعديلات المناسبة عليه، ثم تطبيق الترميز على باقي الأفلام الأربعة من عينة الدراسة، وقامت الباحثة بمراجعة كل لقطة بعد القيام بتحليل الفيلم كاملاً، ثم ترك ترميز الأفلام لمدة أسبوعين ثم القيام بالترميز مرة أخرى للتأكد من صحة الترميز.

3) مرحلة تقديم التقارير: كتبت الباحثة نتائج الدراسة وعرضها بشكل مفصل للمواضيع الرئيسية والفرعية التي ظهرت في نتائج الدراسة في المبحث الثالث من الدراسة.

المبحث الثالث

عرض النتائج

هذا الفصل سيتم عرض نتائج أسئلة الدراسة، والتي تشكلت كمواضيع رئيسية ناتجة عن دمج المواضيع الفرعية التي ظهرت في الترميز الثالث، وتجدر الإشارة إلى أن هذه المواضيع الفرعية قد تتكرر في أسئلة الدراسة من زوايا مختلفة لتحقيق الإجابة عنها.

السؤال الأول: كيف يتم تصوير أساليب التربية الوالدية في أفلام بيكسار؟

توصلت الباحثة إلى طريقة تصوير أساليب التربية الوالدية في أفلام بيكسار من خلال تصنيف سلوكيات وتصرفات الوالدين تجاه الطفل كمطالبة أو استجابة، وحددت الباحثة المواضيع الرئيسية المعروضة كما هي في الجدول (16)، وسيتم عرض كل مطالبة واستجابة بحسب الموقف الذي حدث في الأفلام وفي كل موقف سيتم تحديد اللقطات في كل فيلم.

أولاً: المطالبة الوالدية

ظهرت المطالبة الوالدية في جميع الأفلام الخمسة بإجمالي عدد التكرارات (314)، مقسمة على ستة مواضيع كما هو موضح في الجدول (17)، مما يدل على أهمية وجود المطالبة الوالدية الواضحة في تصوير أفلام بيكسار لأساليب التربية الوالدية فيها. حيث كان تأديب الطفل هو الأكثر بتكرار (101) لقطة، وتجنب المواجهة هو الأقل بتكرار (10) لقطات.

الجدول (17) المطالبة الوالدية في أساليب التربية الوالدية

	الترميـــز	Finding Nemo	The Incredible	Brave	Inside Out	The Good Dinosaur	التكرار
1	تأديب الطفل	23	31	25	14	8	101
2	مطالبة بطاعة الأوامر مع التفسير	–	28	6	6	37	77
3	تحديد السلوكيات	8	18	17	3	9	55
4	مراقبة نشاط الطفل	15	-	28	-	-	43
5	مطالبة بطاعة الأوامر دون تفسير	14	-	14	-	-	28
6	تجنب المواجهة	-	-	10	-	-	10
إجمالي		60	77	100	23	54	314

1) تأديب الطفل:

ظهر تأديب الطفل في الأفلام الخمسة في (101) لقطة بمختلف المشاهد. حيث تقوم شخصية الأب أو الأم أو كليهما بتأديب الطفل لفظياً أو معاقبته ومواجهته في حال تمرده أو مخالفته للقواعد والقوانين التي وضعت في المنزل أو خارجه، والتي رصدتها الباحثة في المواقف التالية:

أ- استعداد الوالدين لمواجهة تمرد الطفل

- فيلم (Finding Nemo) واجه الأب نيمو وتحدث معه عن تصرفاته المتمردة بنبرة عالية في اللقطات (33-34-35-36-37-38-47-51-52-53-54-55-57-58-59-60)، بعد صدمة الأب من تصرفات نيمو (32-41-45-56).

- فيلم (The Incredibles) ذهبت الأم إلى مكتب مدير المدرسة للطفل الأوسط داش وكانت مستعدة لمواجهة تصرفاته الخاطئة عند وضعه لوسادة على كرسي المعلم في اللقطات (114-120-121)، حاسب الأم والأب داش عن تصرفاته السابقة في المدرسة أثناء تناولهم العشاء في اللقطات (138-140-142-144)، وتدخلت الأم ثم الأب بعد تشاجر داش وأخته فايلوت على طاولة العشاء في اللقطات (153-154-155-156-157-158-159-160-161-162-165-166-167-168-169-170-171-173-174-177).

- فيلم (Brave) كانت الأم مستعدة لمواجهة ميردا عند غضبها وعدم استماعها لأوامر والديها في اللقطات (452-456-458)، وواجهت الأم ميردا بعد رفضها لتقبل فكرة الزواج بعد وجبة العشاء في اللقطة (459)، ونزلت الأم إلى الساحة لإيقاف ميردا من المشاركة في المسابقة في اللقطات (506-510-516-517)، وغضبت الأم من تصرف ميردا وتشاجرت معها عند عودتها إلى القصر بعد المسابقة في اللقطات (518-519)، وظهر استعداد الأم لمواجهة ميردا في اللقطات (518-532-536-538-539-540-541-542)، ثم حاول الأب اللحاق بأبنائه بعد هروبهم على أحد قوارب ضيوف الأسرة الملكية في اللقطات (659-660).

- فيلم (Inside Out) حذر الأب رايلي من حرمانها من الحلويات بعد رفضها تناول الخضار في اللقطات (681-682)، ولم تستلم الأم لبكاء رايلي في المتجر أمام الناس في اللقطة (688)، وكان الأب والأم مستعدين لمواجهة تمرد رايلي في اللقطات (775-776-783-784-786-788-790-791).

- في المشهد الأول من فيلم (The Good Dinosaur) أبعد الأب باك عن أخوته في اللقطات (875-863)، وواجه الأب تصرفات باك الخاطئة تجاه أخيه أرلو في اللقطة (924).

ب- فرض الوالدين عقوبة على الطفل

- فيلم (Finding Nemo) أدّب الأب نيمو وأرغمه على العودة إلى المنزل معه في اللقطات (34-35-37).

● فيلم (The Incredibles) فرضت الأم عقوبة على داش وفايلوت بعد تسللهم إلى الطائرة دون علمها في اللقطات (197–199–223–224).

● فيلم (Inside Out) عاقب الأب رايلي بإرسالها إلى غرفتها في اللقطات (792–793–794).

● فيلم (The Good Dinosaur) أرغم الأب أرلو على الانصياع لأوامره وأدبه لفظياً اللقطات (979–980–981–984).

وجدت الباحثة في الأفلام الخمسة استعداد شخصية الوالدين لتأديب أطفالهم في حال تمرده على أوامرهم أو في مواقف مختلفة أثناء وجودهم مع بعضهم البعض، وفرض الوالدين العقوبة عليهم إذا استدعى الأمر ذلك.

2) مطالبة بطاعة الأوامر مع التفسير:

يطالب الوالدين أطفالهم بطاعة أوامرهم مع توضيح السبب في أربعة من الأفلام الخمسة بتكرار (77) لقطة، والتي رصدتها الباحثة في المواقف التالية:

أ- أمر الطفل بالذهاب إلى النوم بسبب تأخر الوقت

● فيلم (The Incredibles) اكتشف الأب والأم تنصت داش وفايلوت على مشاجرتهما فطلبوا منهم الذهاب إلى النوم بسبب تأخر الوقت في اللقطات (181–182–185).

ب- الاهتمام بأفراد الأسرة عند غيابهم

● فيلم (The Incredibles) طلبت الأم من فايلوت الاهتمام بأخوتها أثناء غيابها عن المنزل في اللقطات (195–194–193–192).

ج- حماية باقي أفراد الأسرة

● فيلم (The Incredibles) طلبت الأم من فايلوت استخدام قواها لحمايتهم في اللقطات (203–205–207–209).

● فيلم (Inside Out) طلبت الأم من رايلي تقديم الدعم المعنوي للأب في اللقطة (749).

د- تعاون أفراد الأسرة مع بعضهم البعض

● فيلم (The Incredibles) طلبت الأم من فايلوت وداش التعاون مع بعضهم البعض بعد سقوطهم من الطائرة للذهاب إلى الجزيرة في اللقطات (216–217–221–225–226–227)، والاختباء في الكهف حتى لا يتعرضوا للخطر في اللقطات (234–235–236–242).

• فيلم (The Good Dinosaur) طلب الأم والأب من أطفالهم التعاون للحفاظ على المزرعة في اللقطات (882-883)، طلبت الأم من أبنائها وتوزيع المهام في لقطات (885-888-889).

هـ- عدم العبث بالطعام

• فيلم (Brave) كانت الأم تطلب من أبنائها عدم اللعب بالطعام وتناوله مع تفسيرها لهم بعدم الحكم المسبق على طعم الأكل في اللقطة (436).

• فيلم (Inside Out) طالب الأب رايلي تناول الخضار لأنها مفيدة لها في اللقطات (677-678-679-682).

و- عمل مهمة لأهميتها

• فيلم (The Incredibles) طالب الأبوين فايلوت وداش بالاستماع لأوامرهم حتى يتمكنوا من الهروب في اللقطات (284-294)، والخروج من الطائرة حتى لا يتعرضوا للخطر في اللقطة (303)، والاختباء للهروب من هجوم الآلة في اللقطات (308-309-311)، وطلب الأب من داش أن يركض بسرعة ليتعاون مع في تدمير الآلة في اللقطة (320).

• فيلم (Brave) طلبت الأم من ميردا العودة للضيوف بعد هروبها لأهمية اتخاذ القرار عن الزواج في اللقطة (551-552-560-561)، وتأجيل الحديث عن الموضوع بسبب شعورها بالتعب في اللقطة (564).

• فيلم (Inside Out) أمر الأب رايلي بالذهاب إلى لغرفتها بسبب تصرفها الخاطئ في اللقطة (794).

• فيلم (The Good Dinosaur) طلب الأب من باك عدم ضربه بيضة أخيه حتى تفقس في وقتها في اللقطات (863-865)، وطلب الأب من أرلو بالخروج من البيضة في اللقطات (873-874)، وأيقظ الأب أرلو حتى يتبعه إلى الحقل في اللقطات (931-932)، والمشي داخل الحقل حتى يستكشفه في اللقطات (938-939-947-963)، والإمساك بسارق المحصول بوضع فخ لصيده في اللقطات (964-965-966-967-974-975)، ثم غضب الأب من أرلو بعد هروب السارق وأمره بتصحيح خطأه في اللقطات (982-983-984-985-988-993-996-999-1000-1003-1007-1017)، وطلبت الأم من أرلو أن يعمل معها بتجميع الحصاد حتى يكفيهم لفصل الشتاء في اللقطات (1029-1030-1031-1038).

اتضح مع التحليل بوجود مطالبة الوالدين لأطفالهم بطاعة أوامرهم مع ذكر السبب لهذه الأوامر كالذهاب للنوم، واهتمام بأخوتهم، وتوفير الحماية لهم، وتعاونهم مع

بعضهم البعض لإنجاز المهام المطلوبة منهم، ووجدت الباحثة شخصيات الوالدين في فيلمي (The Good Dinosaur/The Incredibles) هما الأكثر ظهوراً في هذه المطالبة.

3) تحديد السلوكيات:

ظهرت المطالبة الوالدية بتحديد الوالدين للسلوكيات الصحيحة والخاطئة في جميع الأفلام الخمسة في (55) لقطة، حيث يقوم الأب أو الأم بتحديد السلوكيات المطلوبة من الطفل في المواقف اليومية، وهي كالتالي:

أ- السلوكيات الصحيحة أثناء تناول الطعام

- فيلم (The Incredibles) حدد الأب والأم السلوكيات الصحيحة عند الجلوس على طاولة الطعام في اللقطات (137-139-144-145-146-153-156-157-172).

- في فيلم (:(Inside Outوضح الوالدين السلوكيات الصحيحة لرايلي أثناء الجلوس على طاولة الطعام في اللقطة (677)، وعدم التحدث بالطريقة الخاطئة أمامهم في اللقطات (784-794).

ب- السلوكيات الصحيحة داخل المنزل

- فيلم (The Incredibles) حدد الأبوين لفايلوت وداش الوقت الصحيح للذهاب للنوم في اللقطة (185).

- فيلم (Brave) طلب الأم من ميردا الالتزام بالتصرفات الصحيحة التي تليق بها كأميرة في اللقطات (398-401-402-403-404-405-406-407-410-411)، وتكرر ذلك في عدة مواقف كالجلوس عند تناول العشاء في اللقطات (423-424-425-435-456)، واستقبال الضيوف في اللقطات (484-485).

- فيلم (The Good Dinosaur) علّمت الأم أرلو السلوكيات الصحيحة لتجميع الحصاد في المزرعة في اللقطات (887-888)، ثم حدّثه الأب كيفية إطعام الدجاج في اللقطات (891-892-896)، وعلم الأب الأطفال الثلاثة كيفية تجميع الحصاد داخل البرج في اللقطات (897-898).

ج- التأكد من سلامة الطريق قبل الخروج من المنزل

- فيلم (Finding Nemo) حدد الأب لنيمو السلوكيات الصحيحة قبل الخروج من المنزل بالتأكد من سلامة الطريق في اللقطات (8-9-11-15-16).

د- السلوكيات الصحيحة خارج المنزل

- فيلم (Finding Nemo) نهى الأب نيمو عن السباحة إلى البحر المفتوح عند ذهابه في الرحلة المدرسية في اللقطات (32-34-36).

• فيلم (The Incredibles) ناقشت الأم داش عن سلوكياته الخاطئة في المدرسة في اللقطة (115)، ثم أكملت محادثتهم في السيارة عن الوقت المناسب لاستخدام قواه الخارقة في اللقطة (126)، وطلبت الأم من فايلوت وداش ارتداء حزام الأمان في الطائرة في اللقطة (202)، وعدم الهلع في البحر بعد سقوطهم من الطائرة حتى يستطيعوا النجاة في اللقطة (218)، ونهت الأم داش عن مقاطعة أبيه أثناء اعتذاره في اللقطة (276)، وطلب الأب من فايلوت وداش ارتداء حزام الأمان في الطائرة في اللقطة (294)، وذكرت الأم لفايلوت الطريقة الصحيحة لاستخدام جزء من الآلة للقضاء عليها في اللقطة (319)، نهت الأم داش عن العبث بأغراض الغير بعد إغلاق وفتح النافذة باستمرار في اللقطة (322).

• فيلم (The Good Dinosaur) علّم الأب أرلو كيفية تتبع آثار خطوات السارق في اللقطات (991-992).

وجدت الباحثة تحديد شخصيات الوالدين للسلوكيات الصحيحة لأطفالهم وهي: أثناء تناولهم الطعام، وداخل المنزل، وقبل الخروج منه، وأثناء وجودهم خارجه.

4) مراقبة نشاط الطفل:

احتوى فيلمي (Finding Nemo) و(Brave) على (43) لقطة لمراقبة الأب أو الأم نشاط أطفالهم مع التدخل فيها، ورصدتها الباحثة في:

أ- مراقبة الطفل عند ذهابه إلى المدرسة

• فيلم (Finding Nemo) راقب الأب تصرفات نيمو باستمرار عند استعداده للذهاب إلى المدرسة في اللقطات (8-13-14-15-16-17)، واستمر ذلك حتى عند وصوله إلى المدرسة في اللقطات (18-19-20-21)، وعند ذهابه في الرحلة المدرسية في اللقطات (28-29-31)، وتتبع الأب نيمو بعد أن عرف وجهة الرحلة المدرسية في اللقطات (32-33).

ب- مراقبة تحركات الطفل في المنزل

• فيلم (Brave) كان ذلك في بداية الفيلم في عدة مشاهد، راقبت الأم سلوك ميردا عند دخولها إلى مجلس الملك وعرفتها بالتصرفات المناسبة للأميرات في اللقطات (398-399-400)، وتكرر ذلك عند نظرات الأم المستمرة لسلوكيات ميردا في اللقطات (401-402-403-404-405-406-407-408-410-411-412-413-414-415-416-417)، واستمر الأم بمراقبة ميردا في طريقة أكلها ميردا وجلوسها ووضعها للقوس على الطاولة في اللقطات (423-424)، وراقبت الأم التوائم الثلاثة وطريقة أكلهم في اللقطات (435-437-438)، وتابعت سلوك ابنتها ميردا عند استقبال الضيوف في لقطات (485-486-487-490). الباحثة أن مراقبة نشاط الطفل في فيلم (Finding Nemo) أثناء ذهاب الطفل إلى المدرسة ومراقبة الأب لتحركاته، وفي فيلم (Brave) مراقبة الأم لتصرفات أطفالها داخل المنزل.

5) مطالبة بطاعة الأوامر دون تفسير:

تكررت المطالبة الوالدية بطاعة الأوامر دون تفسير في فيلمي (Finding Nemo) و (Brave) بتكرار (28) لقطة، حيث يأمر الأب أو الأم الطفل بطاعته دون أي مجال للمناقشة، وهي كالتالي:

أ- الذهاب إلى مكان محدد أو قيام بعمل ما

- فيلم (Finding Nemo) طالب الأب نيمو بالاستماع إليه والعودة إلى المنزل والتسجيل في المدرسة في السنة القادمة في اللقطات (32-37-39-49-50-51-52-53-54-55-56-58-59)، وعدم الدخول إلى الشباك لإنقاذ الأسماك العالقة في اللقطة (80).
- فيلم (Brave) طلبت الأم من التوائم الثلاثة أن يغادروا طاولة العشاء في اللقطات (442-443)، وأمرت ميردا بأن تترك القوس ولا تشارك في مسابقة الرماية بالسهام في اللقطات (507-508-510-511-513-514-515).

ب- رفض النقاش مع الطفل

- فيلم (Brave) رفضت الأم أن تناقش ميردا في موضوع الزواج لتفرض عليها أن تتقبله في اللقطة (466)، وطالبتها باستماع إليها دون نقاش أثناء تجربة الملابس في اللقطة (476-484)، وتشاجرت الأم مع ميردا في محاولة لفرض أوامرها لأنها الملكة في اللقطات (524-534).

ظهرت المطالبة الوالدية بطاعة الأوامر دون توضيح السبب للطفل في فيلم (Finding Nemo) وفيلم (Brave) عند طلبهم بمغادرتهم المكان، ورفضهم الحديث أو مناقشة موضوع ما مع الطفل.

6) تجنب المواجهة:

ظهر تجنب الوالدين لمواجهة تصرفات الطفل في شخصية الأب في فيلم (Brave) بتكرار (10) لقطات، وهي كالتالي:

أ- تجنب الدخول في نقاش مع الطفل

تفادى الأب التحدث مع ميردا عن موضوع الزواج وأعتمد في ذلك على الأم في اللقطات (434-441-445-446-447-448-449-451-458).

ب- عدم محاسبة الطفل

لم يحاسب الأب ميردا عند صراخها أثناء مشاجرتهم مع بعضهم البعض واكتفى بالضحك في اللقطة (593).

وجدت الباحثة وجود تجنب المواجهة في تفادي الأب لمناقشة موضوع ما مع طفله،

وعدم محاسبته عند تصرفه بشكل خاطئ، وهذا كان في شخصية واحدة من الأفلام الخمسة وهو الأب في فيلم (Brave).

ثانياً: الاستجابة الوالدية

ظهرت الاستجابة الوالدية في جميع الأفلام الخمسة بإجمالي عدد التكرارات (761)، مقسمة على ثمانية مواضيع كما هو موضح في الجدول (18). حيث كان الاستجابة لاحتياجات الطفل هو الأكثر بتكرار (233) لقطة، ورفض طلب الطفل مع التبرير هو الأقل بتكرار (22) لقطات.

الجدول (18) الاستجابة الوالدية في أساليب التربية الوالدية

التكرار	The Good Dinosaur	Inside Out	Brave	The Incredible	Finding Nemo	الترميـــز	
233	49	65	45	50	24	الاستجابة لاحتياجات الطفل	1
145	37	42	28	24	14	التنظيم الذاتي للطفل	2
123	21	19	20	34	29	الاهتمام بسلامة الطفل	3
96	32	16	11	18	19	الاستجابة لمطالب الطفل	4
68	22	33	4	9	-	توفير الاحتياجات الرئيسية	5
51	-	-	40	-	11	عدم الاستجابة لمطالب واحتياجات الطفل	6
23	1	3	7	10	2	تعبير الوالدين عن مشاعرهم تجاه الطفل	7
22	8	2	-	10	2	رفض طلب الطفل مع التبرير	8
761	170	180	155	155	101	إجمالي	

1) الاستجابة لاحتياجات الطفل:

استجاب الوالدين التكرارات في الأفلام الخمسة بإجمالي تكرارات (233) لقطة، في المواقف التالية:

أ- الدعم المعنوي

- فيلم (Finding Nemo) شجع الأب نيمو بعد إيقاظه حتى يستعد للذهاب إلى المدرسة في اللقطات (101-102-103-104-105-107-109)، ودع الأب نيمو عند ذهابه إلى الرحلة المدرسية في اللقطة (31).

- فيلم (The Incredibles) تجاوب الأب مع حديث داش عن قدرته في الركض بسرعة في اللقطات (136-143-148-176)، توقف الأب والأب والأم عن مشاجرتهم

بعد ملاحظتهم لوجود فايلوت وداش في الغرفة في اللقطات (183-184-185)، استمعت الأم لتبريرات أبنائها بعد تسللهم إلى الطائرة دون علمها وتجاوبت معهم في اللقطات (201-215-222)، شجعت الأم الطفل الأصغر بعد إنقاذه من محاولة الاختطاف في اللقطات (347-348-350)، وشجع الأب والأم فايلوت لقدرتها على حمايتهم في اللقطات (353-354)، وداش أثناء مشاركته في أحد سباقات المدرسة في اللقطات (356-357-358-360-364-366-367-370-371-372).

● فيلم (Brave) دعم الأب والأم ميردا معنوياً وجسدياً عند ذهابها تعلم الرماية بالسهام وهي صغيرة في اللقطات (374-375-376-377-378-383-391-392-393-394)، وعند ممارستها لرياضة الرماية بالسهام مع الأب في لقطة (409)، وامتدحت الأم ابنتها ميردا بعد تقديمها قطعةُ كعك في اللقطات (554-557-558)، واحتضنت الأم ميردا بعد خوفها من صوت الرعد ولُجوئها إليها في اللقطات (579-580-581-582)، ودعَم الأب ميردا عند تحدثها أمام الضيوف عن أمور المملكة في اللقطات (604-605-606)، واحتضن الأب والأم ميردا وأخوتها بعد عودة الأم لهيئتها البشرية في اللقطات (640-641-642-643-644-646-648-649-650-651-652-653).

● فيلم (Inside Out) طمأنت الأم رايلي عن قرب موعد وصول شاحنة الانتقال إلى المنزل الجديد في اللقطات (741-742-744)، وتعلمت رايلي التزلج مع والديها في اللقطة (754)، وتمنى لها والديها التوفيق في أول يوم في المدرسة الجديدة في اللقطات (760-761-763-765)، استعرضت رايلي ذكرياتها مع والديها أثناء تحدثها أمام الفصل في اللقطات (768-769)، واقترحت الأم أن تشترك رايلي مع الفرق الموجودة في المدينة في اللقطات (771-772-773)، وشجع الأب رايلي للتعبير عن مشاعرها مقدماً لها الدعم المعنوي في اللقطات (797-798-799-800-801-802)، وواسى الأب والأم رايلي بعد أن فشلت في تسجيل الهدف الأخير من المباراة في اللقطات (820-821-822-823)، واعتنى الأب والأم بها في مشاهد ذكرياتها وهي صغيرة في اللقطات (826-827-828-829)، وتجاوب الأب والأم مع رايلي عند تعبيرها عن مشاعرها معها في اللقطات (835-836-837-838-839-840-841-842).

● فيلم (The Good Dinosaur) شجع الأب والأم أرلو في إنجاز المهام المطلوبة منه في اللقطة (927)، ودعَم الأب أرلو بتحفيزه لإنجاز مهامه في اللقطات (946-947-951-952-953-954-955-957-958-959-960-961-962)، وشجع الأب أرلو لوضع علامته على الحائط في اللقطات (976-977-978)، وطمأن الأب أرلو بعد سقوط أثناء محاولته للتسلق على الصخر في اللقطات (1009-1010-1011-1012-1013)، وقدمت

الأم الدعم المعنوي لأرلو في تجميع المحصول بعد موت أبيه في اللقطات (1031-1035)، وتخيَّلَ أرلو وجود الأب معه لمساعدته بالهروب من الأغصان ودعم الأب له وتشجيعه في اللقطات (1045-1046-1047-1058-1060-1061-1062-1064).

ب- دعم الطفل أمام الآخرين

● فيلم (The Incredibles) بينت الأم دعمها لداش أمام مدير المدرسة والمعلم في اللقطات (118-119).

● فيلم (Inside Out) ذهبت الأم مع رايلي إلى حلبة التزلج دعماً لها للانضمام إلى الفريق في اللقطات (805-806)، وحضر والدا رايلي مباراة الهوكي لتشجيعها في اللقطات (843-844-845-846-847).

ج- تشجيع التصرفات الصحيحة

● فيلم (The Incredibles) شجعت الأم داش عند تعاونه مع أمه لإنقاذهم من الغرق في اللقطة (231)، وحدّثت الأم فايلوت عن خطورة المكان وضرورة حمايتهم لبعضهم البعض ووثوقها بقدراتهم في اللقطات (237-238-239-240-241-242-243-244-245-246-252-253-254-255-256-257-258).

● فيلم (The Good Dinosaur) شجع الأب والأم أطفالهم للاعتناء بالمزرعة التي يرونها لأول مرة في اللقطات (880-881)، وحثّ الأب أرلو على إنجاز مهامه بعد هروبه من الدجاج في اللقطات (893-894-900-908)، وعبرت الأم لأرلو عن سعادتها بعودتهم إلى المنزل ووضع علامته على الحائط في اللقطة (1068).

د- الثناء على أفكار أو تصرفات الطفل

● فيلم (Finding Nemo) أحتضن الأب نيمو بعد عودته إليه في اللقطات (71-72-73)، ونفّذ الأب خطة نيمو لإنقاذ الأسماك في اللقطات (87-88-89-90).

● فيلم (The Good Dinosaur) أثنت الأم على ليبي عند قيامها بأحد مهامها في المزرعة في اللقطات (884-888)، شجع الأب والأم باك لإنجاز مهمته في المزرعة ووضع علامته على الحائط في اللقطات (911-914-915-916)، وتكرر ذلك مع ليبي في اللقطات (917-918-919-920).

هـ- اللعب مع الطفل

● فيلم (Finding Nemo) مازح الأب نيمو بعد تنظيف أسنانه للذهاب إلى المدرسة في اللقطة (8).

- فيلم (The Incredibles) لعب الأب مع داش في الحديقة في اللقطات (186-190-191).

- فيلم (Brave) لعب الأب مع التوائم الثلاثة في اللقطة (654)، وشاركت الأم ميردا في سباق الأحصنة في اللقطات (661-662-663-664).

- فيلم (Inside Out) أطعم الأب رايلي بمرح ومزاح يناسب عمرها في اللقطات (684-685)، لعبَ الوالدين رياضة الهوكي مع رايلي وشاركوها اللعب في أرجاء المنزل وهي صغيرةَ في اللقطات (690-691-692-693-694-701)، ولعبوا في المنزل الجديد في اللقطات (711-712-714-715-716-717)، وشارك الأب رايلي اللعب في الرمال وهي صغيرة في اللقطة (738)، ومازح الأب والأم رايلي أثناء توديعها في اللقطات (817-818).

و- التحدث مع الطفل عن اهتماماته

- فيلم (Finding Nemo) تحدث الأب مع نيمو عن مقابلة أسماك مختلفة في المستقبل في اللقطات (10-12-13-14-15)، وروى الأب لنيمو قصصاً عن مغامراته مع مختلف الأسماك في البحر في اللقطات (98-99-100).

- فيلم (The Incredibles) ناقش الأب فايلوت عن تسريحة شعرها وأبدى إعجابه في اللقطة (323) وتحدث مع داش عن مغامراتهم في اللقطة (326).

- فيلم (Brave) حدث الأب مع التوأم الثلاثة وميردا عن رحلات الصيد وتجاوب مع حديث ميردا عن مغامراتها في اللقطات (422-426-429-430-431)، وضحك الأب مع رايلي أثناء حديثهم الجانبي عن منافسة الأمراء للفوز بمسابقة الرماية بالسهام في اللقطات (497-500).

- فيلم (Inside Out) شاركت الأم رايلي ذكريات ذهابهم في رحلة إلى مدينة نيبراسكا في اللقطات (723-724-725-726-728-729).

لاحظت الباحثة وجود استجابة شخصيات الوالدين لاحتياجات أطفالهم، عند تقديمهم الدعم المعنوي لهم وتشجيعهم عند تصرفهم بشكل صحيح، والثناء على أفكار الطفل، والحديث معهم عن اهتماماتهم وهواياتهم.

2) التنظيم الذاتي للطفل:

ظهر التنظيم الذاتي للطفل في (145) لقطة في الأفلام الخمسة، وهو الذي عرفته Baumrind (1966) بأنه حق الطفل بالعيش بحرية دون تدخل خارجي في الأمور النفسية والجسدية، وكان في المواقف التالية:

أ- حرية الطفل بالتصرف دون تدخل والديه

• فيلم (Finding Nemo) ذهب نيمو إلى الرحلة المدرسية الثانية لوحده في اللقطات (104-105-106-107-108-110).

• فيلم (The Incredibles) أعطت الأم فايلوت مسؤولية الاهتمام بالمنزل أثناء غيابها في اللقطة (193)، وسمحت الأم لأطفالها أن يستخدموا قواهم إذا دعت الحاجة أثناء اختبائهم في الكهف في اللقطات (243-244-245-246-248-249)، وأعطى الأب داش وسيلة القضاء على الآلة العدو في اللقطات (317-318).

• فيلم (Brave) ترك الأب لميردا المجال للتحدث بحرية أثناء مخاطبة الضيوف في اللقطات (583-584-585-586-587-588-589-590-591-592-594-595-596-600-602-603-604-607-608).

• فيلم (Inside Out) لعبت رايلي في أرجاء المنزل بحرية دون تدخل والديها في اللقطات (673-674-675-676)، ومارست رايلي هوايتها المفضلة في اللقطات (754-755-756-757-758-759)، ودخلت رايلي إلى المنزل الجديد قبل أسرتها في اللقطات (703-704-705-706-707)، واختارت رايلي ما ترغب به من الطعام في اللقطة (731)، وخرجت رايلي من المنزل للذهاب إلى المدرسة لوحدها في اللقطات (817-818-819)، وتعلمت رايلي التزلج مع والديها في اللقطة (829).

• فيلم (The Good Dinosaur) عمل باك لوحده في المزرعة في اللقطات (910-911)، وقامت ليبي بحرث أرض المزرعة في اللقطات (917-918)، وركض أرلو في أرجاء الحقل لوحده في اللقطات (941-942-943-944-961-962-963)، ووضع أرلو علامته على الحائط في اللقطات (1069-1070-1071).

ب- مراقبة نشاط الطفل دون التدخل

• فيلم (Finding Nemo) لم يتدخل الأب في خطة نيمو لإنقاذ الأسماك وأعطاه الثقة في اللقطات (87-89-90)، ودع الأب نيمو عند أن سمح له الذهاب في الرحلة المدرسية الثانية في اللقطات (104-105-106-109-110).

• فيلم (The Incredibles) شاهد الأب والأم تحركات فايلوت وداش دون تدخل عند محاربة الأعداء في اللقطات (268-269-270-271-272-273)، وراقب الأب والأم فايلوت أثناء حمايتها لهم باستخدام قواها في اللقطات (296-297-298-299-300)، وأثناء حمايتها لجميع أفراد الأسرة في اللقطات (351-352-356-359).

• فيلم (Brave) راقبت الأم ميردا أثناء تعلمها الرماية بالسهام مع أبيها في اللقطات

(384-385-386-387)، وتابعت الأم لعب ميردا على الأرض وهي صغيرة في اللقطة (576)، وتوديعها للضيوف وهي كبيرة في اللقطة (655-656-657).

• فيلم (Inside Out) تابع الأب لعب رايلي في المسبح ثم في أرجاء المنزل في اللقطات (694-695-696-697-698-699-700)، وتكرر ذلك أثناء تزحلقها على الدرج في اللقطات (732-733-734-735-736-737)، وتعلمت التزلج على الجليد بوجود والديها دون تدخل منهما في اللقطات (754-755)، ودّع الأب والأم رايلي قبل ذهابها للمدرسة عند باب المنزل في اللقطات (761-762-767)، واستذكرت رايلي لعبها أمام والديها في الحديقة في اللقطات (800-801-802)، وشاهدت الأم مع مشاركة رايلي في اختبار القبول في فريق الهوكي في لقطة (807).

• فيلم (The Good Dinosaur) انتظر الأب والأم خروج أبنائهم بعد فقس البيض في اللقطات (859-860-861-867-868-869-871-874-876-877-878-879)، وتابعت الأم إنجاز ليبي لمهامها في اللقطات (884-885)، وتابعت مع الأب عمل باك من بعيد في اللقطات (910-911-912-913)، وشاهدوا عمل أرلو مع دجاج المزرعة في اللقطة (923)، وراقب الأب هروب أرلو من الأغصان في اللقطات (1065-1066)، وشاهدته الأم يضع علامته على الحائط في اللقطات (1070-1071).

وجدت الباحثة أن شخصية الوالدين في الأفلام الخمسة تترك لأطفالهم حرية التصرف لوحده في مواقف مختلفة، ومراقبة الوالدين لنشاطاته دون تدخل منهم.

3) الاهتمام بسلامة الطفل:

احتوت الأفلام الخمسة على (123) لقطة اهتم بها الوالدين بسلامة الطفل، تمثلت في المواقف التالية:

أ- الخوف على سلامة الطفل

• فيلم (Finding Nemo) خاف الأب على سلامة ابنه عند خروجه من المنزل في اللقطات (3-4-5-6-15-16)، ومنع نيمو من اللعب مع الأسماك الأخرى في المدرسة خوفاً عليه من خطر اللعبة في اللقطة (26)، وعبر الأب عن مخاوفه أثناء استعداد نيمو للذهاب إلي الرحلة المدرسية مع فصله في اللقطة (31)، وخاف على نيمو بعد معرفة وجهة الرحلة المدرسة في اللقطات (32-33)، وهجوم الغواصين لاختطافه في اللقطات (61-62-65)، وتخوف الأب على سلامة نيمو عند مساعدته للأسماك العالقة في اللقطات (78-79-81-82-84)، وحين علق في الشباك اللقطات (91-93).

• فيلم (The Incredibles) حمت الأم فايلوت وداش عند تعرض الطائرة لهجوم

الصـواريخ خـوفـاً على سـلامـتـهم في اللقطات (210-211-212-218-219-220)، وخافت الأم على سلامة أبنائها في الكهف في اللقطات (237-238-239)، وتأكد الأب والأم من سـلامـة الأطفـال عند هبـوط الطائرة في اللقطات (301)، وطلب الأب من الأطفـال الابتعـاد من المكان حين وجه الصـاروخ على الآلة العدو في اللقطة (320)، وخاف الأب والأم على سلامة الطفل الأصغر عند تعرضه للخطر في اللقطات (335-336-337-338-339-342-343).

● فيلم (Brave) خافت الأم على سلامة ميردا في رحلة الصيد في اللقطة (393-394-395-396).

● فيلم (The Good Dinosaur) خاف الأب على أرلو بعد سقوطه من البيضة في اللقطة (851)، وعند هروبه من دجاج المزرعة في اللقطات (912-921-922-923)، وبعد مشاجرته مع أخيه في اللقطة (930).

ب- الاطمئنان على حال الطفل

● فيلم (Finding Nemo) اطمأن الأب على سلامة نيمو عند خروجه من المنزل في اللقطات (5-6-7)، وبعد اجتماعهم في اللقطة (73)، وبعد سقوطه داخل الشباك في اللقطات (91-92-93-94-95).

● فيلم (The Incredibles) سألت الأم فايلوت عن يومها في المدرسة في اللقطة (150-152-199)، واطمأن الأم والأب على أطفالهم بعد اجتماعهم في الغابة في اللقطات (259-260-261-262)، وبعد هجوم الآلة عليهم في اللقطات (304-305-306)، واتصلت الأم للتأكد من سلامة الطفل الأصغر في المنزل اللقطات (326-327-328-329-330-331-332).

● فيلم (Brave) اطمأنت الأم على سلامة ميردا بعد عودتها إلى القصر في اللقطات (544-545-546-547-548-549-550)، واطمأن الأب على ميردا عند هجوم الدب في اللقطات (609-610-613-614-617-618-619-620-621).

● فيلم (Inside Out) اطمأنت الأم على رايلي قبل ذهابها إلى المدرسة في اللقطات (760-761)، وعلى حالها بعد أول يوم في المدرسة في اللقطات (777-779-781)، وبعد ذهابها غاضبة إلى غرفتها في اللقطات (795-796-797-798-799-803-804)، وعند فشلها في الدخول إلى فريق الهوكي في اللقطات (808-809)، وبعد خسارتها في تحقيق هدف الفوز في اللقطات (821-822)، وبعد تراجعها عن الهروب من المنزل في اللقطات (824-831-833).

• فيلم (The Good Dinosaur) اطمأن الأب على أرلو من هجوم دجاج المزرعة في اللقطات (890-891-892-893)، وعند سقوطه على الأرض بعد محاولة اللحاق بالسارق في اللقطات (1007-1008-1009-1017-1018-1020)، أستذكر أرلو لحظة إنقاذ أبيه له والاطمئنان عليه في اللقطات (1036-1037-1038)، واطمأنت الأم على سلامة أرلو بعد عودته إلى المنزل في اللقطات (1067-1068).

لوحظ وجود الاستجابة الوالدية في اهتمام شخصية الوالدين بسلامة أطفالهم في الأفلام الخمسة، وتعبيرهم عن خوفهم وقلقهم على الأطفال.

4) الاستجابة لمطالب الطفل:

ظهرت استجابة الوالدين لمطالب الطفل في (96) لقطة، وحددتهم الباحثة في المواقف التالية:

أ- مساعدة الطفل

• فيلم (Finding Nemo) ساعد الأب نيمو عند تعرضه لاختطاف في اللقطات (62-63-64-65).

• فيلم (The Incredibles) ساعدت الأم الأطفال بعد السقوط من الطائرة في اللقطات (213-214)، وساعد الأب والأم فايلوت وداش عند هجوم الآلة العدو في اللقطات (307-308-309-315-316-317)، والطفل الأصغر بعد تعرضه لمحاولة الاختطاف في اللقطات (344-345-346).

• فيلم (Brave) ساعدت الأم ميردا عند الاستعداد لاستقبال الضيوف في اللقطات (470-471-472-473-474).

• فيلم (The Good Dinosaur) ساعد الأب باك وأرلو للخروج من البيضة في اللقطات (850-872)، وساعد الأب أرلو لاستكشاف الحقل في اللقطات (944-947-948-949-950)، ولتسلق الصخر في اللقطة (1007)، ولإبعاده عن خطر الغرق في اللقطات (1018-1019-1021-1022)، وأستذكر أرلو مساعدة الأب في اللقطة (1036)، وتخيل أرلو مساعدة أبيه في اللقطات (1039-1040-1042-1043-1044-1045).

ب- الموافقة على طلب الطفل

• فيلم (Finding Nemo) استجاب الأب لرغبة نيمو بالذهاب إلى المدرسة في اللقطات (2-5-11)، ولمناداته له بعد افتراقهم في اللقطات (68-70-72-73)، وللوثوق بخطته لإنقاذ الأسماك في اللقطات (74-86-87-88-89-90-92)، وللسماح له بالذهاب في الرحلة المدرسية الثانية في اللقطة (108).

- فيلم (Brave) أعطى الأب ميردا قوس جديد في اللقطات (381-382-383)، ووافقت الأم على اختيار ميردا للرماية بالسهام كمسابقة بين الخطّاب في اللقطة (495)، وجربت الأم الكعكة التي أعطتها ميردا في اللقطة (556).

- فيلم (Inside Out) تجاوب الأب والأم مع رايلي في اللعب بالمنزل الجديد في اللقطات (710-711-712-714-715)، ووافقت الأم على طلب شراء البيتزا لرايلي في اللقطات (721-722)، وذهبت الأم إلى رايلي قبل النوم بعد أن طلبت منها ذلك في اللقطات (739-740)، ووافقت على عدم مرافقتها إلى المدرسة في اللقطات (762-763-765).

- فيلم (The Good Dinosaur) استجاب الأب لطلب أطفاله بوضع علامته على الحائط في اللقطات (900-901-902-903-904)، وطلب أرلو لإنقاذ صديقه في اللقطات (1056-1060-1061).

ج- استماع لمبررات الطفل

- فيلم (The Incredibles) استمعت الأم لمبررات داش عن تصرفه داخل المدرسة في اللقطات (131-132)، وتجاوب الأب مع تبرير داش في اللقطة (141)، واستمعت الأم له مع فايلوت بعد تسللهم إلى الطائرة في اللقطات (198-200)، كما استمعت لمبررات فايلوت عما حدث في الطائرة في اللقطات (250-251).

- فيلم (Brave) تجاوب الأب لحديث ميردا عن تصرفها أمام الضيوف في اللقطة (583).

- في فيلم (Inside Out) استمع الأب مبررات رايلي عن تصرفها في اللقطات (797-798)، وعن تأخرها بالعودة إلى المدرسة في اللقطات (830-831).

- فيلم (The Good Dinosaur) استمعت الأم لمبررات أرلو عن عدم قدرته على إنجاز مهامه في اللقطة (887)، واستعداده بالعمل لوضع علامته على الحائط في اللقطات (925-926-928)، وأسبابه في إطلاق سراح سارق المحصول في اللقطة (981).

وجدت الباحثة في الأفلام الخمسة استجابة شخصية الوالدين لطلب أطفالهم منهم في مواقف متعددة كمساعدتهم لهم، والموافقة على طلب الطفل، والاستماع لمبرراتهم.

5) توفير الاحتياجات الرئيسية:

تضمنت أربعة من الأفلام على لقطات وفر فيها الوالدين احتياجات الطفل الرئيسية مثل الاستحمام والغذاء، والسكن، والطمأنينة، والمودة وغيرها بتكرار (68) لقطة، في المواقف التالية:

أ- تحميم الطفل

- فيلم (The Incredibles) قامت الأم بتحميم الطفل الأصغر واعتنت به في اللقطات (111-112-113).

- فيلم (Inside Out) اعتنى الأب بنظافة رايلي وحممها في اللقطات (692-694-695).

ب- توفير الطعام

- فيلم (The Incredibles) جلست الأسرة حول طاولة الطعام مع بعضهم البعض في اللقطات (133-134-135-147)، أطعم الأب الطفل الأصغر في اللقطات (188-189).
- فيلم (Brave) جلست جميع أفراد الأسرة الملكية حول طاولة العشاء في اللقطات (418-419-420-421).
- فيلم (Inside Out) أطعم الأب رايلي في اللقطات (677-678-679-684-685)، وجلست الأسرة على طاولة الطعام لتناول العشاء بعد انتقالهم إلى المنزل الجديد في اللقطة (770).

ج- توفير الأمن والطمأنينة للطفل

- فيلم (Inside Out) أحتضن الأب والأم لرايلي بعد ولادتها في اللقطات (665-666-667-668-669-670-671-672)، ووفرا لها رحلة آمنة في السيارة لانتقالهم إلى المنزل في اللقطات (702-703)، واحتضنت الأم رايلي بعد عودتهم من مطعم البيتزا في اللقطة (730)، وتمنت لها أحلاماً سعيدة قبل النوم في اللقطات (746-747-748-751-752-753)، وطمأنتها قبل المشاركة في اختبار القبول في الفريق في اللقطات (805-806)، وبعد خسارتها لأحدى المباريات في اللقطات (820-821-822-823)، واحتضنتها مع الأب بعد بكائها في اللقطة (830).
- فيلم (The Good Dinosaur) وفر الأب والأم الجو الآمن لفقس بيضات الديناصور في اللقطات (848-849-852-853-854-855-856-857-858-859-866-868-870-874)، ودعمت الأم أرلو في عمله في المزرعة في لقطة (888)، وطمأنه الأب عن الحقل وشجعه لاستكشافه في اللقطات (944-945-946-961)، وللإمساك بالسارق في اللقطات (1014-1015-1016). وجدت الباحثة تقديم شخصيات الوالدين لاحتياجات الأطفال الرئيسية كتحميمه، وتوفير الطعام، الأمن، والطمأنينة لهم.

6) عدم الاستجابة لمطالب واحتياجات الطفل:

وجدت الباحثة في فيلمي (Finding Nemo) و(Brave) استجابة منخفضة للطفل تمثلت بعدم الاستجابة لمطالبه واحتياجاته بتكرار (51) لقطة، في المواقف التالية:

أ- رفض طلب الطفل

- فيلم (Finding Nemo) رفض الأب طلب نيمو بالذهاب مع الأطفال الآخرين في اللقطة (28).

● فيلم (Brave) رفضت الأم طلب ميردا بعدم الزواج في اللقطات (452–453–454–457–456)، واستمر رفض الأم في اللقطات (460–461–462–463–464–465–467–469–468)، وحتى بعد عودة ميردا إلى القصر في اللقطات (560–564–565–574).

ب- عدم توفير الدعم المعنوي

● فيلم (Finding Nemo) أحرجه الأب نيمو أمام الأطفال والمعلم بعدم ثقته بالقدرة على السباحة الجيدة في اللقطات (35–36–39–42–43–44).

● فيلم (Brave) لم تدعم الأم ميردا عند الاستعداد لاستقبال الضيوف في اللقطات (480–481–482–483)، ولا في رفضها للزواج في اللقطات (526–530–543).

ج- عدم الاستماع لمبررات الطفل

● في فيلم (Finding Nemo) لم يتقبل الأب مبررات نيمو عن محاولة للذهاب إلى البحر المفتوح في اللقطات (33–34–35–36).

● فيلم (Brave) لم تستمع الأم لحديث ميردا عن مغامرتها لوجبة العشاء في اللقطات (432–433)، ولا لمبرراتها عن المشاركة في الرماية بالسهام في اللقطات (521–522–526–528–530)، ورفض الأب الاستماع لتبرير ميردا بعد الأم من القصر وهي في هيئة الدب في اللقطات (623–624–625–626–627–633–636–637)

لوحظ في فيلمي (Finding Nemo /Brave) عدم الاستجابة لمطالب الطفل عند رفضهم لطلب الطفل، وعدم تقديم الدعم المعنوي الذي يحتاجه الطفل، وعدم الاستماع لمبررات الطفل.

7) تعبير الوالدين عن مشاعرهم تجاه الطفل:

عبّر الأب والأم عن مشاعرهم لأطفالهم في (51) لقطة في الأفلام الخمسة، وتنوعت المشاعر حسب المواقف التالية:

أ- التعبير عن الحب

● فيلم (Finding Nemo) عبّر الأب عن حبه لنيمو قبل ذهابه إلى الرحلة المدرسية الثانية في اللقطة (107).

● فيلم (The Incredibles) عبّر الأب عن حبه للطفل الأصغر أثناء لعبهم في اللقطة (187)، عن حبه الأب لتسريحة فايولت في اللقطات (323–324).

● فيلم (Brave) أحتضن الأب والأم ميردا وأخوتها وعبروا لهم عن حبهم في اللقطات (644–647–650–651–652–653–654).

● فيلم (Inside Out) عبّرت الأم عن حبها تجاه رايلي قبل نومها في اللقطة (751)، وعبر الأب والأم لها عن حبهم قبل ذهابها إلى المدرسة في اللقطة (818)، وأحتضن الأب والأم رايلي بعد عودتها إلى المنزل في اللقطة (839).

ب- الاعتذار للطفل

● فيلم (Finding Nemo) أعتذر الأب لنيمو بعد إنقاذ الأسماك في لقطة (97).

● فيلم (The Incredibles) أعتذر الأب والأم لأطفالهم عن تشاجرهم أمامهم في اللقطة (184)، وأعتذر الأب تصرفاته لأسرته عند حبس الأسرة في المصنع في اللقطات (274-275-276-277-278-279).

● فيلم (The Good Dinosaur) قدم الأب اعتذاره عن تصرفه لابنه أرلو عند ذهابه للإمساك بسارق محصولهم وعدم قدرة أرلو على الركض بسرعة وسقوطه على الأرض في اللقطة (1010).

وجدت الباحثة تعبير شخصيات الوالدين في الأفلام عن مشاعرهم كحبهم لأطفالهم، وتقديم اعتذارهم إذا قاموا بتصرف خاطئ تجاههم.

8) رفض طلب الطفل مع التبرير:

رفض الأب والأم مطالبات الطفل مع تفسيرهم لسبب الرفض في (22) لقطة، وهي:

● فيلم (Finding Nemo) رفض الأب ذهاب نيمو للعب مع الأسماك في المدرسة بسبب خطورة اللعبة من وجهة نظره في اللقطات (24-25).

● فيلم (The Incredibles) لم تسمح الأم لداش أن يشارك في السباق حتى لا تُكشف قواه الخارقة في اللقطات (126-128-129-130-131-132)، حددت الأم لفايلوت سبب استخدام قواهم الخارقة للدفاع عن أنفسهم في اللقطات (237-238-239)، رفض الأب الإجابة عن سؤال داش عن موعد الهبوط لطول المسافة في اللقطة (293).

● فيلم (Inside Out) لم يكمل الأب اللعب مع رايلي بسبب حاجته الملحة للذهاب إلى العمل في اللقطات (718-719).

● فيلم (The Good Dinosaur) رفض الوالدين وضع الأطفال لعلامتهم على الحائط قبل استحقاق ذلك في اللقطات (906-907-908)، أصر الأب على الذهاب إلى الحقل بعكس طلب أرلو مع تبريره بالانتظار ليرى ما سيحدث في اللقطة (936)، ورحل الأب كونه وجوده من خيال أرلو رغم طلبه بأن يعودا لإنقاذ صديقه في اللقطات (1051-1052-1053-1054).

وجدت الباحثة أن شخصيات الوالدين رفضت طلب الطفل مع توضيح سبب ذلك مثل خطورة اللعبة، أو عدم القدرة على إكمال اللعب معهم.

السؤال الثاني: ما أساليب التربية الوالدية في أفلام بيكسار؟

لاحظت الباحثة بعد تحليل الأفلام الخمسة وجود ثلاثة أساليب للتربية الوالدية وهم الأسلوب المتسلط، والأسلوب الموثوق، والأسلوب المتساهل، وقامت الباحثة بعرض كل أسلوب على حدة على النحو التالي:

أولاً: الأسلوب المتسلط

حددت Baumrind(1991) للأسلوب المتسلط مطالب مرتفعة واستجابة منخفضة، ووجدت الباحثة بعض من صفات الأسلوب المتسلط في كل من شخصية الأب في فيلم (Finding Nemo) وشخصية الأم في فيلم (Brave) في المشاهد الأولى من الفيلم، حيث اتبعت شخصية الأب الأسلوب المتسلط في (Finding Nemo) قبل اختطاف طفله، واتبعت شخصية الأم الأسلوب المتسلط في (Brave) قبل تحولها إلى دب.

أ - المطالبة المرتفعة

وجدت الباحثة عند تحليل فيلمي (Finding Nemo) و(Brave) مجموعة من المطالبة المرتفعة، ومتمثلة في الجدول (19). من الجدير بالذكر أن تمرد الطفل يرتبط بمطلب تأديب الطفل ولاحظت الباحثة تداخل لقطات تمرد الطفل بتأديب الطفل في المشهد نفسه، وكذلك الأمر بالنسبة لارتباط اتباع الطفل للأوامر مع مطلب طاعة الأوامر دون تفسير.

الجدول (19) المطالبة الوالدية المرتفعة في الأسلوب المتسلط

	الترميـــز	Finding Nemo	Brave	التكرار
1	مراقبة نشاط الطفل	15	28	43
2	تأديب الطفل	23	16	39
3	تمرد الطفل	15	15	30
4	مطالبة بطاعة الأوامر دون تفسير	14	14	28
5	تحديد السلوكيات	8	17	25
6	اتباع الطفل للأوامر	8	13	21
	إجمالي	83	103	186

- **فيلم (Finding Nemo)**

1) تمرد الطفل: تمرد نيمو على أبيه بتكرار (15) لقطة، وهي: عند ذهاب نيمو للرحلة المدرسية ورفض العودة إلى المنزل في اللقطات (37-38)، وفي نفس المشهد

ذهب نيمو للمس القارب في اللقطات (45-46-47-48-51-54-55)، رفض الاستماع إلى أبيه عندما أمره بعدم فعل ذلك في اللقطات (48-49-50-51-53-55).

2) تأديب الطفل: قام الأب مارلين بتأديب طفله نيمو بتكرار (23) لقطة، بدءاً بصدمة الأب الواضحة من تصرفات نيمو في الرحلة المدرسية في اللقطات (32-41-45-56)، ومواجهة الأب لنيمو حين تحدث معه عن تصرفاته بنبرة عالية في اللقطات (33-34-35-36-37-38-47-51-52-53-54-55-57-58-59-60) مما أدى إلى تأديب الأب لنيمو وإرغامه على العودة إلى المنزل معه في اللقطات (34-35-37).

3) مطالبة بطاعة الأوامر دون تفسير: من أهم ما يميز الأسلوب المتسلط عن باقي الأساليب هي المطالبة الوالدية بطاعة أوامره دون أي تفسير مقدم للطفل، وتكررت في (14) لقطة، تبينت في مطالبة الأب لنيمو بالعودة فوراً بعد ذهابه للبحر المفتوح في اللقطات (32-37-39-49-50-51-52-53-54-55-56-58-59)، وثم طلب الأب من نيمو عدم الذهاب داخل الشباك في اللقطة (80) إلا أنه الاختلاف فيه كان بتجاوب الأب لطلب نيمو وإعطاءه الثقة.

4) اتباع الطفل للأوامر: لوحظ اتباع نيمو لبعض أوامر الأب بتكرار (8) لقطة، وهي: عند استماعه للطريقة الصحيحة في التأكد من سلامة الطريق قبل الخروج من المنزل في اللقطة (11)، وعدم الذهاب إلى اللعب مع الأطفال الآخرين في اللقطة (16-17-18-19-20)، وإمساكه ليد الأب عند وصوله إلى المدرسة في اللقطة (24-25).

5) تحديد السلوكيات: قام الأب بتحديد السلوكيات الصحيحة في (8) لقطات، وهي: تذكير نيمو عن كيفية الخروج من المنزل والتأكد من سلامة الطريق في اللقطات (8-9-11-15-16)، وأهمية معرفة السباحة الجيدة عند الذهاب إلى البحر المفتوح في اللقطات (8-9-11-15-16).

6) مراقبة نشاط الطفل: في الأسلوب المتسلط يراقب الأب نشاط الطفل مع الإمكانية التدخل فيه، والإعطاء القليل من الحرية والتنظيم الذاتي للطفل، وهذا اتضح في شخصية الأب في المشاهد الأولى من فيلم (Finding Nemo) عند مراقبته نشاط نيمو بتكرار (15) لقطة، حيث راقبه في الطريق إلى المدرسة في اللقطات (8-13-14-15-16-17)، واستمر ذلك حتى الوصول إلى المدرسة في اللقطات (18-19-20-21)، وعند انضمام نيمو مع المعلم والفصل وذهابه في رحلة مدرسية في اللقطات (28-29-31-32-33).

اتضح مع تحليل فيلم (Finding Nemo) في مشاهد الأب مع نيمو بوجود مطالبة مرتفعة لدى الأسلوب الذي يتبعه الأب، كتأديبه لنيمو بعد تمرده، ومطالبته بالعودة إلى المنزل، وتحديده للسلوكيات الصحيحة المطلوبة منه واتباع نيمو لأوامره، ومراقبته لتحركات نيمو داخل المدرسة مع التدخل باستمرار.

- **فيلم (Brave)**

1) تمرد الطفل: تضمن فيلم (Brave) لقطات لتمرد ميردا وأخوتها بتكرار (15) لقطة، وهي: مشهد تناول وجبة العشاء وتمرد التوائم بعدم الاستماع للأم في اللقطة (436)، وربط حذاء الأب في اللقطات (439-440)، ورفض ميردا التحدث مع أمها في موضوع الزواج في اللقطات (450-455-457)، وعند استقبال الضيوف ضرب التوائم أحدهم في اللقطات (489-490)، ومشاركة ميردا مسابقة الرماية بالسهام في اللقطات (502-503-504-509)، واستمرارها بالمشاركة رغم رفض الأم في اللقطات (511-512-515).

2) تأديب الطفل: مع ظهور تمرد واضح للأطفال في فيلم (Brave) كان ما يقابله من تأديب الأم لهم في (16) لقطة، وهي: في وجبة العشاء استعداد الأم لمواجهة تصرفات ورفض ميردا في اللقطات (452-456-458)، ويستمر ذلك في مشهد محادثة الأم مع ميردا في اللقطة (459)، ونزول الأم من المنصة إلى الساحة لإيقاف ميردا من المشاركة في مسابقة الرماية بالسهام في اللقطات (505-510-517)، ثم تأديب الأم لميردا عن تصرف السابق في القصر في اللقطات (518-519-532-536-538-539-540-541-542).

3) تحديد السلوكيات: حددت الأم السلوكيات الصحيحة لابنتها ميردا في (17) لقطة، وهي: تسلسلت لقطات من تعليمها لميردا كيفية التصرف كأميرة في اللقطات (398-401-402-403-404-405-406-407-410-411)، وذكرت الأم ميردا بالسلوكيات الصحيحة أثناء وجبة العشاء في اللقطات (423-424-425-435-456)، وطريقة الجلوس اللائقة عند استقبال الضيوف في اللقطات (484-485).

4) مطالبة بطاعة الأوامر دون تفسير: طالبت الأم بطاعة أوامرها في فيلم ((Brave بتكرار (14) لقطة، وهي: عند طلبها من التوائم مغادرة طاولة العشاء في اللقطات (442-443)، وفرضها على ميردا تقبل فكرة الزواج دون أي نقاش في أكثر من مشهد في اللقطات (466-476-484)، ثم صراخ الأم بصوت عالي لتترك القوس في مسابقة الرماية بالسهام في اللقطات (507-508-510-511-513-514-515)، وانتهاءً فرض الأم لكلامها على ميردا بسبب مكانتها كملكة في اللقطات (524-534).

5) اتباع الطفل للأوامر: لوحظ في فيلم (Brave) استماع ميردا وأخواتها لأوامر الأم بتكرار (13) لقطة، وهي: في المشهد الأول من الفيلم عند مناداة الأم لميردا فاستجابت لها بشكل فوري في اللقطات (388-389-390)، ومغادرة التوائم طاولة العشاء اتباع لأمر الأم في اللقطات (444)، وعند ارتداء ميردا الملابس التي اختارتها الأم في اللقطة (479)، وأخذ ميردا لأمها إلى الغرفة بعد احساسها بالتعب في اللقطات (562-566-567-568-569-570-571-572).

6) مراقبة نشاط الطفل: راقبت الأم نشاط ميردا والتوائم الثلاثة في المشاهد الأولى من فيلم (Brave) بتكرار (28) لقطة، بدأت في مشهد دخول ميردا لمجلس الأسرة الملكية ومراقبة الأم لها في اللقطات (398–399–400)، واستمر في مشهد تعليم الأم لميردا للسلوكيات الصحيحة للأميرات ومراقبتها المستمرة لتحركاتها في اللقطات (401–402–403–404–405–406–407–408–410–411–412–413–414–415–416–417)، ولم يتوقف ذلك حتى عند جلوس ميردا على طاولة العشاء مع القوس ومتابعة الأم لها في اللقطات (423–424)، ولتصرفات التوائم على طاولة العشاء في اللقطات (435–437–438)، ويليه ذلك نظرات الأم عند جلوس ميردا على الكرسي وتذكيرها بالطريقة الصحيحة في اللقطات (485–486–487–490).

اتضح مع تحليل فيلم (Brave) بوجود سمات من الأسلوب المتسلط في شخصية الأم، وظهور المطالبة المرتفعة في مشاهدها مع أطفالها وبالأخص ميردا، عند تمردها واستعداد الأم لتأديبها، ومطالبتها بطاعة أوامره دون تفسير، وتحديدها للسلوكيات، ومراقبة نشاط أطفالها في داخل المنزل مع التدخل فيها.

ب – الاستجابة المنخفضة

قد تبدو بلغة الأرقام أن الاستجابات مرتفعة مقارنة بتكرار المطالبة في الجدول (20)، لكن صيغة الترميز كانت عدم الاستجابة، فارتفاع عدم الاستجابة دليل على انخفاض الاستجابة كما هو ملاحظ عن مقارنته بمطالب الطفل المرتفعة التي تقابلها في اللقطات كما سيتم عرضه في التالي:

الجدول (20) الاستجابة الوالدية المنخفضة في الأسلوب المتسلط

	الترميـــز	Finding Nemo	Brave	التكرار
1	عدم الاستجابة لمطالب واحتياجات الطفل	11	32	43
2	مطالب الطفل	9	18	27
	إجمالي	20	50	70

- **فيلم (Finding Nemo)**

1) مطالب الطفل: ظهرت مطالب الطفل نيمو في (9) لقطة، وهي في المشهد الأول يطلب نيمو من أبيه الاستعجال عند استعداده بالذهاب إلى المدرسة في اللقطات (1–2–8–11)، ويطلب نيمو اللعب مع الأطفال الأخرين في اللقطات (24–28)، ويطلب نيمو من أبيه التوقف عن التحدث مع معلمه حتى لا يحرجه في مشهد المدرسة

في اللقطات (29-30)، ثم ويطلب من أبيه أن يساعده بعد اختطاف أحد الغواصين له في اللقطات (62-64).

2) عدم الاستجابة لمطالب واحتياجات الطفل: تبين في فيلم (Finding Nemo) وجود بعض من صفات الأب المتسلط في بداية الفيلم في مشاهد مختلفة وظهر ذلك في (11) لقطة، رفض الأب طلب نيمو بالذهاب للعب بحجة خطورة اللعبة عليه في اللقطة (28)، ولم يستمع لمبررات نيمو في اللقطات (33-34-35-36)، ولم يقدم الأب لنيمو الدعم المعنوي الذي يحتاجه أمام زملائه في اللقطات (35-36-39-42-43-44).

وجدت الباحثة في شخصية الأب الاستجابة المنخفضة في الأسلوب المتسلط عند طلب نيمو ورغبته بعمل ما رفض الأب لطلبه أو عدم الاستجابة لاحتياجاته كتقديم الدعم المعنوي في المدرسة.

- **فيلم (Brave)**

1) مطالب الطفل: ظهرت مطالب ميردا في الفيلم بتكرار (18) لقطة، أولها مطالبتها بالحصول على قوس خاص بها وتجربة قوس أبيها في اللقطات (378-379-380)، ثم طلبها من الأم عدم ارتداء نوع معين من الملابس في اللقطات (475-476-477)، واختيار نوع الرياضة المناسب للمسابقة في اللقطات (491-492-493)، وإلغاء فكرة الزواج في اللقطات (520-523-525)، وإلحاحها على الأم لتناول قطعة من الحلويات في اللقطات (553-554-559)، محاولتها لإقناع الأم حتى بتغيير فكرتها عن الزواج في اللقطات (563-573-575).

2) عدم الاستجابة لمطالب واحتياجات الطفل: تضمن الفيلم لقطات لعدم استجابة الأم لمطالب أو احتياجات ميردا بتكرار (32) لقطة، ظهر ذلك في عدة مواقف وهي عند تحدث ميردا عن مغامراتها وعدم انتباه الأم لما ذكرته في اللقطات (432-433)، وعدم استجابة الأم لرفض ميردا فكرة الزواج في اللقطات (452-453-454-456-457)، والذي استمر في عدة مشاهد تمثلت في تحدث الأم مع ميردا في غرفتها في اللقطات (460-461-462-463-464-465-467-468-469)، وعدم توفير الأم للدعم المعنوي الذي تحتاجه ميردا قبل استقبال الضيوف في اللقطات (480-481-482-483)، ومشهد ما بعد مسابقة الرماية بالسهام عند رفض الأم للاستماع إلى مبررات ميردا في اللقطات (521-522-526-528-530)، وعدم تقديمها الدعم المعنوي لميردا في اللقطات (526-530-543)، واستمر النقاش حتى بعد عودة ميردا للقصر وعدم استجابة الأم لرفضها الزواج في اللقطات (560-564-565-574).

تبين مع تحليل فيلم (Brave) بوجود استجابة منخفضة في الأسلوب المتسلط لدى شخصية لأم لبعض من مطالب ابنتها ميردا، واحتياجاتها مثل الدعم المعنوي التي تحتاج إليه، وعدم الاستماع لمبرراتها.

ثانياً: الأسلوب الموثوق

أوضحت Baumrind (1991) أن الوالدين اللذين يتبعان الأسلوب الموثوق لديهم مطالب مرتفعة واستجابة مرتفعة، ووجدت الباحثة مجموعة من الصفات في شخصيات الوالدين في الأفلام الخمسة، في شخصية الأب والأم طوال الفيلم في كلّ من (The In- credibles/ Inside Out/ The Good Dinosaur)، أما في فيلم (Finding Nemo) وفيلم (Brave) تغيرت الاستجابة من منخفضة إلى مرتفعة لدى أب نيمو وأم ميردا في نهاية الفيلم، وسيتم عرض الاستجابة المرتفعة لهم ولن يتم عرض المطالبة المرتفعة والتي ذكرت في الأسلوب المتسلط.

أ - المطالبة المرتفعة

وجدت الباحثة عند تحليل الأفلام مجموعة من المطالبة المرتفعة، ومتمثلة بالجدول (21). وتجدر الإشارة إلى أن ارتباط تمرد الطفل مع مطلب تأديب الطفل، وارتباط اتباع الطفل للأوامر مع مطلب طاعة الأوامر مع التفسير.

الجدول (21) المطالبة الوالدية المرتفعة في الأسلوب الموثوق

	الترميـــز	The Incredible	Inside Out	The Good Dinosaur	التكرار
1	مطالبة بطاعة الأوامر مع التفسير	45	65	49	233
2	تأديب الطفل	28	42	37	145
3	تمرد الطفل	20	19	21	123
4	اتباع الطفل للأوامر	11	16	32	96
5	تحديد السلوكيات	4	33	22	68
	إجمالي	40	-	-	51

- **فيلم (The Incredibles)**

1) تمرد الطفل: تمرد داش وفايلوت على والديهم في (26) لقطة، وهي: وجود داش في مكتب المدير في اللقطات (115-116-117-122-123-124-125)، ومشاجرة فايلوت وداش على طاولة الطعام في اللقطات (154-155-156-157-158-159-160-162-163-164-165-168-169-170-171)، ورفضهم لاستماع أوامر والدتهم بالتوقف في اللقطات (156-157-171)، وانتهاءً بتسلل فايلوت وداش إلى الطائرة في اللقطات (196).

2) تأديب الطفل: ظهر الوالدين في الفيلم باستعدادهم لتأديب أطفالهم في عدة مشاهد بتكرار ((31 لقطة، وهي: ذهاب الأم إلى المدرسة وتحدثها مع داش عن تصرفاته فيها في اللقطات (114-120-121)، واجتماع الأسرة على وجبة العشاء وتحدث الأم والأب مع داش عما فعل في المدرسة ثم حدوث شجار بين داش وفايلوت وتفرقة الأم والأب بينهما في اللقطات (153-154-155-156-157-158-159-160-161-162-165-166-167-168-169-170-171-173-174-177)، وفرض الأم العقوبة على فايلوت وداش بعد تسللهم إلى الطائرة دون علمها في اللقطات (197-199-223-224).

3) مطالبة بطاعة الأوامر دون تفسير: تضمن الفيلم عدة مشاهد يطالب الأب والأم أطفالهم بطاعة الأوامر مع توضيح الأسباب بتكرار (28) لقطة، وهي: عند توجيههم فايلوت وداش إلى النوم بسبب تأخر الوقت في اللقطات (181-182-185)، وطلب الأم من فايلوت الاعتناء بأخوتها عند غيابها من المنزل في اللقطات (192-193-194-195)، ثم حث الأم لفايلوت استخدام قوتها حتى تحميهم من الأعداء في اللقطات (203-205-207-209)، وحثها على التعاون بين فايلوت وداش في اللقطات (216-217-221-225-226-227)، وتوصيتهم بالاختباء في الكهف لتجنب الأعداء في اللقطات (234-235-236-242)، وطلب الأب والأم من فايلوت وداش اتباع أوامرهم حتى يستطيعوا الهروب من المصنع في اللقطات (284-294)، وتوجيه الأب والأم للقضاء على الآلة في اللقطات (303-308-309-311-320).

4) اتباع الطفل للأوامر: اتبع فايلوت وداش لأوامر الأب والأم بتكرار (9) لقطات، وهي: عند الالتزام بارتداء حزام الأمان في اللقطات (202-295)، واستخدام فايلوت لقواها عند الحاجة في اللقطات (297)، والاختباء من الآلة العدو في اللقطات (312)، وتخفيف داش لسرعته في السباق في اللقطات (361-362-363-368-369).

5) تحديد السلوكيات: حدد الأب والأم السلوكيات الصحيحة لكل من فايلوت وداش بتكرار (18) لقطة، وهي: تحدُّث الأم مع داش عن السلوكيات الصحيحة والخاطئة في حال استخدام قواه الخارقة في اللقطات (115-126)، ووضع الأب والأم لأطفالهم قوانين عند جلوسهم على طاولة الطعام في اللقطات (137-139-144-145-146-153-156-157-172)، وتحديد الوقت المناسب للنوم في اللقطات (185)، وإلزامهم بارتداء حزام الأمان في اللقطات (202-294)، وتوصيتهم بعدم الخوف والتعاون مع بعضهم البعض في اللقطة (218)، وعدم مقاطعة الأب أثناء تحدثه والاستماع إليه في اللقطة (276)، والاستخدام الصحيح للآلة في اللقطة (319)، وعدم العبث بنافذة السيارة في اللقطة (322).

وجدت الباحثة مع تحليل فيلم (The Incredibles) سمات الأسلوب الموثوق من المطالبة المرتفعة في شخصية الأب والأم عند تعاملهم مع أطفالهم، كتأديب الطفل عند تمرده، ومطالبة بطاعة أوامرهم، وتحديد السلوكيات الصحيحة والخاطئة.

- **فيلم (Inside Out)**

1) تمرد الطفل: في مشاهد مختلفة ظهر تمرد رايلي على والديها بتكرار (18) لقطة، وهي: عند غضبها ورفضها لتناول الخضار في اللقطات (680-683)، وارتفاع صوتها على الأم أثناء وجبة العشاء في اللقطات (774-780-782-785-789-790) ورفضها لاتباع الأوامر في اللقطات (787-789-790)، وسرقة رايلي بطاقة الأم الائتمانية أثناء تحدثها في الهاتف في اللقطات (812-813-814-815-816-819).

2) تأديب الطفل: عند تحليل الفيلم تبين استعداد الأب والأم لتأديب رايلي من الطفولة حتى المراهقة بتكرار (14) لقطة، وهي: في طفولتها منع الأب تناول الحلويات عند رفضها لتناول الخضار في اللقطات (681-682)، ورفضت الأم الاستسلام لها بعد بكائها في المحل في اللقطة (688)، وفي مراهقتها عاقبها الأب بالذهاب إلى غرفتها بعد تحدثها مع والديها بطريقة غير لائقة في اللقطات (792-793-794).

3) مطالبة بطاعة الأوامر دون تفسير: أمَر الأب والأم رايلي بطاعة أوامرهم مع توضيح السبب بتكرار (6) لقطات، وهي: طلب الأب الجلوس وتناول الخضار لأنها مفيدة لها في اللقطات (677-678-679-682)، وسألت الأم رايلي إذا كانت تستطيع الابتسامة وتقديم الدعم المعنوي للأب بسبب حاجته لذلك في اللقطة (749)، وأمر الأب رايلي بالذهاب إلى غرفتها بسبب تصرفها الخاطئ في اللقطة (794).

4) اتباع الطفل للأوامر: استمعت رايلي لأوامر والديها في (3) لقطات متفرقة، وهي: طاعتها لوالديها عند وضعها في الكرسي المخصص لها في اللقطة (677)، وموافقتها على تقديم الدعم المعنوي للأب في اللقطة (750)، والذهاب إلى غرفتها بعد أمر الأب في اللقطة (794).

5) تحديد السلوكيات: تضمن الفيلم مواقف حدد فيها الأب والأم السلوكيات الصحيحة بتكرار (3) لقطات، وهي: كيفية الجلوس بالطريقة الصحيحة على طاولة الطعام في اللقطة (677)، وعدم التحدث مع الأب والأم بطريقة خاطئة في اللقطة (784-794).

اتضح مع تحليل فيلم (Inside Out) سمات الأسلوب الموثوق من المطالبة المرتفعة في شخصية الأب والأم عند تعاملهم مع ابنتهم، كاستعدادهم لمواجهتها في حال تمردها، وطاعة أوامرهم مع توضيح السبب، وتحديد السلوكيات.

- **فيلم (The Good Dinosaur)**

1) تمرد الطفل: ظهر تمرد الطفل في بداية الفيلم بتكرار لقطتين، وهي ضرب باك البيضة بقطع من خشب في اللقطات (862-874).

2) تأديب الطفل: أدب الأب كلاً من أرلو وباك في الفيلم بتكرار (8) لقطات، وهي: إبعاد الأب لباك بعد ضربه للبيضة في اللقطات (875-876-863)، وفصل الأب بين باك وأرلو بعد مشاجرتهم في اللقطة (924)، وغضب الأب من تصرف أرلو عند إطلاقه سراح السارق في اللقطات (979-980-981-984).

3) مطالبة بطاعة الأوامر دون تفسير: طالب الأب والأم أطفالهم بطاعة أوامر مع التفسير بتكرار (37) لقطة وهو الأعلى بين الأفلام، وهي: عند طلب الأب من باك عدم ضرب بيضة أخيه في اللقطات (863-865)، وخروج أرلو من بيضته في اللقطات (873-874)، وتوصية الأب عمل الأطفال مع بعضهم البعض للحفاظ على المزرعة في اللقطات (882-883-885-888-889)، وطلب الأب من أرلو الذهاب معه إلى الحقل في اللقطات (931-932-938-939-947-963)، ثم عمل مصيدة للسارق في اللقطات (964-965-966-967-974-975)، وتصحيح خطأه بعد إطلاقه سراح السارق في اللقطات (-983-984-985-988-993-996-999-1000-1003-1007-1017)، وطلب الأم من أرلو العمل معها لتجميع الحصاد الكافي لهم في اللقطات (1029-1030-1031-1038).

4) اتباع الطفل للأوامر: منذ المشهد الأول اتباع الأطفال لأوامر الأب والأم بتكرار (25) لقطة، وهي: عندما أمر الأب باك بالابتعاد عن أخوته في اللقطة (864)، واستماع أرلو للأب بالخروج من بيضته في اللقطة (874)، وذهاب باك وأرلو لإنجاز مهامه بعد طلب الأم في اللقطات (886-889)، واستماع الأطفال لأمر الأب بأحقية وضع العلامة في اللقطات (914)، وذهاب أرلو مع والده لاكتشاف الحقل في اللقطات (933-934-937-940)، وعمل أرلو للمصيدة بعد طلب الأب في اللقطة (978)، وذهابه مع أبيه للإمساك بالسارق في اللقطات(986-987-989-994-995-997-998-999-1001-1002-1004-1005)، واستجابته لطلب الأم بالاجتهاد في العمل في اللقطات (1032-1033-1034).

5) تحديد السلوكيات: حدد الأب والأم السلوكيات الصحيحة لأطفالهم بتكرار (9) لقطات، وهي: تحديدهم لمهام أرلو في المزرعة في اللقطات (887-888-891-892-896)، وتعليمهم عن طريقة وضع الحصاد داخل البرج في اللقطات (897-898)، وكيفية تتبع آثار السارق في اللقطات (991-992).

وجدت الباحثة مع تحليل فيلم (The Good Dinosaur) سمات الأسلوب الموثوق من

المطالبة المرتفعة في شخصية الأب والأم عند تعاملهم مع أطفالهم الثلاثة في مواقف مختلفة، كتأديبهم في حال تمردهم، ومطالبة بطاعة أوامرهم مع توضيح السبب، وتحديد السلوكيات الصحيحة والخاطئة.

ب – الاستجابة المرتفعة

اتضح وجود استجابة مرتفعة لشخصية الأب والأم في كلّ من أفلام (The Incredi-bles/Inside Out/ The Good Dinosaur)، وتغير الاستجابة الوالدية للأم في (Brave) والأب في (Finding nemo) من منخفضة إلى مرتفعة كما هو موضح في الجدول (22)، وتجدر الإشارة إلى ارتباط مطالب الطفل مع الاستجابة لمطالب الطفل، وارتباط تعبير الطفل عن رأيه أو مشاعره مع الاستجابة لاحتياجات الطفل. ووجود لبعض من صفات الطفل الذي يتبع والديه الأسلوب التربوي الموثوق بأنه يعبر عن مشاعره ورأيه ويتعاون مع والديه.

الجدول (22) الاستجابة الوالدية المرتفعة في الأسلوب الموثوق

	الترميـــز	Finding Nemo	The Incredible	Brave	Inside Out	The Good Dinosaur	التكرار
1	الاستجابة لاحتياجات الطفل	17	50	20	65	49	201
2	التنظيم الذاتي للطفل	24	24	8	42	37	125
3	تعبير الطفل عن رأيه	5	21	24	6	7	63
4	تعبير الطفل عن مشاعره	12	13	2	20	8	55
5	مطالب الطفل	9	9	-	18	15	51
6	الاستجابة لمطالب الطفل	8	18	-	16	10	52
7	تعاون الطفل مع والديه	6	28	-	1	13	48
8	تعبير الوالدين عن مشاعرهم تجاه	2	10	7	3	1	23
9	رفض طلب الطفل مع التبرير	-	10	-	2	8	20
	إجمالي	73	183	61	173	148	636

- **فيلم (Finding Nemo)**

1) الاستجابة لاحتياجات الطفل: تظهر صفات الأب الموثوق في الفيلم بعد افتراق الأب عن نيمو وكان ذلك في (17) لقطة، وهي: عند لقاء الأب ونيمو بعد افتراقهم واحتضانهم لبعضهم البعض في اللقطات (71-72-73)، وإظهار الأب الدعم الكافي لنيمو عند تعبيره عن رأيه في اللقطات (87-88-89-90)، ومشاركته لمغامراته في البحر

في اللقطات (98-99-100)، وتشجيعه على الذهاب إلى المدرسة في اللقطات (101-102-103-104-105-107-109).

2) التنظيم الذاتي للطفل: تضمنت المشاهد الأخيرة من الفيلم حرية الطفل نيمو بالتصرف بتكرار (14) لقطة، وهي: تصرف نيمو بحرية لإنقاذ الأسماك في اللقطات (87-89-90)، ومراقبة الأب له دون تدخل عند ذهابه للرحلة المدرسية في اللقطات (104-105-106-109-110)، وحرية نيمو بالتصرف في المدرسة في اللقطات (104-105-106-107-108-110).

3) مطالب الطفل: احتوى الفيلم على بعض من مطالب نيمو بتكرار (9) لقطات، وهي: عند طلب نيمو من الأب مساعدته لإنقاذ الأسماك والوثوق بخطته (74-77-78-79-81-83-85-88)، ورغبته بترك الأب بعد احتضانه له حتى ينضم للرحلة في اللقطة (108).

4) الاستجابة لمطالب الطفل: تكررت استجابة الأب في موقفين مع نيمو في (8) لقطات، أولاً عند موافقة الأب لطلب نيمو بالوثوق بخطته في اللقطات (74-86-87-88-89-90-92)، وثانياً عند رغبته بالذهاب إلى الرحلة المدرسية الثانية في اللقطة (108).

5) تعبير الطفل عن رأيه أو مشاعره: عبر نيمو عن رأيه أو مشاعره في الفيلم أكثر من مرة حيث تكرر في (17) لقطة، وهي: في بداية الفيلم عند اتباع الأب للأسلوب المتسلط عبر نيمو عن كرهه وخجله من أبيه في أكثر من موقف في اللقطات (22-23-27-30-40-43-44)، إلا أنه في المشاهد الأخيرة من الفيلم عبر عن حبه لأبيه وفخره به في اللقطات (89-96-97-107)، والاعتذار عن سلوكه في اللقطة (96)، والتعبير عن رأيه في اللقطات (77-79-81-83-85).

6) تعاون الطفل مع والديه: يتميز الأسلوب الموثوق بوجود تعاون بين الأب أو الأم مع الطفل وقد تكرر ذلك في الفيلم في (6) لقطات، وهي عند عمل نيمو مع أبيه مع بعضهم البعض وتعاونهما لإنقاذ الأسماك العالقة في الشباك في اللقطات (74-75-76-88-89-90).

7) تعبير الوالدين عن مشاعرهم تجاه الطفل: عبر الأب مشاعره تجاه نيمو في مشهدين مختلفين بتكرار لقطتين، وهي: عند اعتذاره عن تصرفاته في اللقطة (97)، وعند تعبيره عن حبه لابنه في اللقطة (107).

وجدت الباحثة تغير ملحوظ في شخصية الأب في فيلم (Finding Nemo) عند تغير الاستجابة الوالدية لديه من منخفضة إلى مرتفعة وأتبع الأسلوب الموثوق مع ابنه، حيث يكون لديه استجابة لاحتياجات ومطالب ابنه، ويترك له الحرية في التصرف، والتعاون معه، وتعبير الطفل عن مشاعره ورأيه.

- **فيلم (The Incredibles)**

1) الاستجابة لاحتياجات الطفل: تكرر دعم شخصية الأب والأم لأطفالهم من بداية الفيلم حتى نهايته بتكرار (50) لقطة، وهي: دعم الأم لابنها داش أمام مدير المدرسة والمعلم في اللقطات (118–119)، وتشجيع الأب له على قدراته في الركض السريع في اللقطات (136–143–148–176–186–190–191)، ومواساة الأب والأم لفايلوت وداش بإظهارهم لوحدتهم أمامهم في اللقطات (183–184–185)، واستماع الأم لمبرراتهم عند تسللهم إلى الطائرة في اللقطات (201–215–222)، وتشجيعها لداش عند إنقاذهم في اللقطة (231)، والافتخار بقدرات فايلوت وداش الخارقة في اللقطات (237–238–239–240–241–242–243–244–245–246–252–253–254–255–256–257–258)، وتشجيع الأب لكل من داش وفايلوت في طريقهم إلى المنزل في اللقطات (353–354)، وعند حماية فايلوت لهم من انفجار الطائرة في اللقطات (353–354)، وعند ذهابهم لسباق داش في المدرسة في اللقطات (356–357–358–360–364–366–367–370–371–372).

2) التنظيم الذاتي للطفل: أعطى كل من الأب والأم حرية لأطفالهم بالتصرف في المواقف بتكرار (24) لقطة، وهي: تسليم الأم لفايلوت مسؤولية الاعتناء بالبيت أثناء غيابها في اللقطة (193)، وحرية استخدام قوى داش وفايلوت الخارقة عند الضرورة في اللقطات (243–244–245–246–248–249)، واستخدامها لقواهم مع والديهم لمواجهة الخطر في اللقطات (268–269–270–271–272–273–296–297–298–299–300–317–318–351–352–356–359).

3) مطالب الطفل: تضمن الفيلم مطالب من داش وفايلوت وجاك-جاك لوالديهم بتكرار (9) لقطة، وهي: طلب داش من الأم السماح له باستخدام قواه الخارقة في اللقطات (127–247)، وطلبه لتقديم المساعدة في الطائرة في اللقطة (206)، وطلب فايلوت من الأم الاستماع لمبرراتها في اللقطة (250) ومناداته لأبيه حتى يساعده في اللقطة (307)، ويلقي له جزء من الآلة لتحطيمها في اللقطات (313–314)، واستغاثة جاك-جاك بوالديه لإنقاذه من الاختطاف في اللقطات (340–341).

4) الاستجابة لمطالب الطفل: استجاب الأب والأم لمطالب أطفالهم واستمعوا لمبرراتهم بتكرار (18) لقطة، وهي: استماع الأم لمبررات داش في السيارة في اللقطات (131–132)، ثم استماع الأب له أثناء وجبة العشاء في اللقطة (141)، واستماع الأم لمبررات فايلوت وداش بعد تسللهم إلى الطائرة في اللقطات (198–200)، ومساعدتهم بعد السقوط من الطائرة في اللقطات (213–214)، وتبرير فايلوت عدم قدرتها على استخدام قواها الخارقة في اللقطات (250–251)، ومساعدة الأب والأم لأطفالهم الثلاثة في العديد من

المواقف في اللقطات (307-308-309-315-316-317-344-345-346).

5) رفض طلب الطفل مع التبرير: رفض الأب أو الأم طلب الأطفال مع تفسير السبب بتكرار (10) لقطات، وهي: رفضت الأم طلب داش استخدام قواه في اللقطات (126-128-129-130-131-132)، ورفضت الأم عدم رغبة فايلوت باستخدام قواها في اللقطات (237-238-239)، رفض الأب تحديد وقت الوصول للطائرة بعد سؤال داش في اللقطة (293).

6) تعبير الطفل عن رأيه أو مشاعره: مع اتباع الأب والأم للأسلوب الموثوق مع أطفالهم وجود حريتهم بالتعبير عن آرائهم ومشاعرهم بتكرار (34) لقطة، يعبر كل من فايلوت وداش عن مشاعرهم في اللقطات (178-179-328)، من مشاعر الغضب في اللقطات (176-178)، والحب في اللقطة (328) والاعتزاز بوالديهم في اللقطات (232-266-302-312-325-326)، واعتذار فايلوت عن سلوكها في اللقطة (251)، وتعبير فايلوت وداش عن رأيهم سواء كان عند استخدام لقواهم الخارقة في اللقطات (131-132-175-176-178-179-180-183-325) أو عن عدم رغبتهم بتناول نوع من الطعام في اللقطات (149-151)، أو عن أسباب تسللهم إلى الطائرة في اللقطات (200-204)، أو وضع خطة للهروب من الخطر في اللقطات (225-226-233)، أو اقتراح استخدام طائرة للهروب من المصنع في اللقطات (280-281-288-289-290).

7) تعاون الطفل مع والديه: تعاون فايلوت وداش مع والديهم في (28) لقطة، وهي: للهروب بعد انفجار الطائرة في اللقطات (204-225-228-229-230)، والهروب من هجوم الأعداء في اللقطات (263-264-265-267-268-269-273)، والهروب من المصنع بعد حبسهم في اللقطات (282-283-284-285-286-287-288-289-291)، والقضاء على هجوم الآلة في المدينة في اللقطات (310)، وأخيراً عند حمايتهم للطفل الأصغر من محاولة اختطافه في اللقطات (333-334-351-352-355-373).

8) تعبير الوالدين عن مشاعرهم: عبر الأب والأم عن مشاعرهم تجاه أطفالهم في (10) لقطات، وكان التعبير عند اعتذارهم من تصرفات في اللقطات (184-274-275-276-277-278-279)، وتعبير الأب عن حبه للطفل الأصغر في اللقطة (187)، وإعجابه بتسريحة فايلوت في اللقطة (323-324).

اتضح مع تحليل فيلم (The Incredibles) وجود الاستجابة المرتفعة لدى شخصية الأب والأم في الأسلوب الموثوق الذي يتبعونه في تعاملهم مع أطفالهم، من استجابة لاحتياجاتهم ومطالبهم، والتنظيم الذاتي، والتعاون معهم، والتعبير عن مشاعرهم وآرائهم.

- **فيلم (Brave)**

1) الاستجابة لاحتياجات الطفل: تضمنت اللقطات استجابة الأم لاحتياجات ميردا وهي صغيرة وبعد عودة الأم لهيئتها البشرية بتكرار (20) لقطة، وهي: في مشهد ذكريات ميردا وهي صغيرة استجابة الأم عند طمأنتها واحتضانها من صوت الرعد في اللقطات (579-580-581-582)، وبعد عودة الأم لهيئتها البشرية شجعت ميردا واحتضنتها مع لأخوتها في اللقطات (640-641-642-643-644-646-648-649-650-651-652-653)، والتحدث عن اللوحة المعلقة بعد تصليحها في اللقطة (654)، والتنافس مع ميردا في سباق الأحصنة في اللقطات (661-662-663-664).

2) التنظيم الذاتي للطفل: تركت الأم لميردا حرية التصرف في بعض المواقف بتكرار (8) لقطات، حيث راقبت الأم ميردا أثناء تعلمها الرماية بالسهام مع أبيها في اللقطات (384-385-386-387)، وتركت ميردا حرية أمامها دون تدخل في اللقطات (576)، وتقبلها لتوديع ميردا للضيوف في الميناء في اللقطات (655-656-657).

3) تعبير الطفل عن رأيه أو مشاعره: بالرغم من وجود مشاجرات مستمرة بين ميردا والأم في لقطات قبل تحولها للدب، إلا أنها بعد عودتها لهيئتها البشرية عبرت ميردا عن حبها لها في اللقطة (645)، والفخر والاعتزاز بها في اللقطة (645).

4) تعبير الوالدين لمشاعرهم: لوحظ تعبير الأم بمشاعرها تجاه أطفالها في مشهد واحد بتكرار (7) لقطات، وهو احتضانها وتقبيلها لهم بعد عودتها لهيئتها البشرية في اللقطات (644-647-650-651-652-653-654).

وجدت الباحثة تغير ملحوظ في شخصية الأم في فيلم (Brave) عند تغير الاستجابة الوالدية لديها من منخفضة إلى مرتفعة وأتباعها للأسلوب الموثوق مع أطفالها، من حيث الاستجابة لاحتياجات ابنتها، وإعطائها مجال للحرية في التصرف، والتعبير عن مشاعرها تجاههم.

- **فيلم (Inside Out)**

1) الاستجابة لاحتياجات الطفل: تكررت استجابة شخصية الأب والأم لاحتياجات رايلي في (65) لقطة، وهي: عند لعب الأب مع رايلي وممازحتها أثناء تناول الطعام في اللقطات (684-685)، وتشجيع الأب والأم المستمر لممارسة رايلي رياضتها المفضلة في اللقطات (690-691-692-693-694-701-711-712-714-715-716-717-754-768-769-805-806-820-821-822-823-843-844-845-846-847)، ولعب الأب والأم مع رايلي في مناسبات مختلفة في اللقطة (738)، وتوديع رايلي عند ذهابها إلى المدرسة في اللقطات (760-761-763-765-817-818)، واعتنائهم بها عند صغرها في اللقطات

(826-827-828-829)، وتقديم الدعم المعنوي ومواساتها عند بكائها في اللقطات (835-836-837-838-839-840-841-842)، وتشجيع الأم لرايلي للتحدث عن ذكريات إحدى رحلاتهم في اللقطات (723-724-725-726-728-729)، والتحدث عن المستقبل في اللقطات (741-742-744)، ومخاطبة الأب لرايلي قبل نومها وتشجيعها على التحدث عن مشاعرها في اللقطات (797-798-799-800-801-802).

2) **التنظيم الذاتي للطفل**: ظهرت في الفيلم حرية رايلي في تصرفاتها في (42) لقطة، بدءاً عند لعبها في المنزل بحرية في اللقطات (673-674-675-676-694-695-696-697-698-699-700)، وممارسة هوايتها المفضلة الهوكي في اللقطات (754-755-756-757-758-759)، ومراقبتهم لها من بعيد في اللقطات (754-755-756-757-758-759-829)، واستكشاف المنزل الجديد قبل والديها في اللقطات (703-704-705-706-707)، واختيار نوع الطعام في اللقطة (731)، ثم تزحلقها على الدرج ومشاهدة الأم لها دون توبيخ في اللقطات (732-733-734-735-736-737)، وذهابها إلى المدرسة لوحدها في اللقطات (761-762-767-817-818-819)، واللعب في الحديقة في وجود والديها في اللقطات (800-801-802)، والمشاركة باختبار القبول في فريق الهوكي في اللقطة (807).

3) **مطالب الطفل**: تكررت مطالب رايلي في (18) لقطة، وهي: عند بكاءها والمطالبة بتصليح لعبتها في اللقطة (686)، أو شراء مثلجات جديدة في اللقطة (687)، أو شراء غرض معينة من المتجر في اللقطة (688)، أو عدم العودة إلى المنزل بسرعة في اللقطة (689)، ورغبتها بالتنافس مع الأب والأم في رياضتهم المفضلة في اللقطات (708-709-713)، واختيار المطعم في اللقطة (720)، وتقبيلهم لها قبل النوم في اللقطات (739-743)، وعدم مرافقتهم لها عند ذهابها للمدرسة في اللقطات (762-764-765)، وطلبها بتركها لوحدها في اللقطات (803-804)، والعودة للمنزل بشكل أسرع في اللقطات (810-811)، ورغبتها بالعودة إلى منزلهم القديم في اللقطات (834).

4) **الاستجابة لمطالب الطفل**: كانت استجابة الأب والأم لبعض من مطالب رايلي بتكرار (16) لقطة، ابتداءً بلعبهم معها برياضة الهوكي في اللقطات (710-711-712-714-715)، والذهاب إلى المطعم الذي اختارته في اللقطات (721-722)، وتوجه الأم لغرفة رايلي بعد نداءاتها لها في اللقطات (739-740)، والسماح لها بالذهاب إلى المدرسة لوحدها في اللقطات (762-763-765)، واستماع الأب والأم لمبرراتها في اللقطات (797-798-830-831).

5) **رفض طلب الطفل مع التبرير**: رُفِض طلب رايلي في لقطتين بإكمال اللعب أثناء

انتقالهم لمنزلهم الجديد بسبب ذهاب الأب إلى العمل في اللقطات (718-719).

6) تعبير الطفل عن رأيه أو مشاعره: عبرت رايلي عن مشاعرها ورأيها بتكرار (26) لقطة، حيث تعبر عن مشاعرها في اللقطات (831-832-834) وغضبها في مجموعة من المواقف من تصرفات والديها في اللقطات (745-782-785-789-790-794-797-798-799-810-811)، وتعتذر عن هروبها من المنزل في اللقطات (825-830)، وتفتخر بوالديها في اللقطة (847)، وتخجل من تشجيعهم العالي في اللقطات (843-845-846)، وتعبر عن رأيها في إحدى الرحلات السابقة في اللقطات (724-727)، وعن يومها الأول في المدرسة في اللقطة (778)، وعدم رضاها عن أدائها في رياضتها المفضلة في اللقطة (810)، ورأيها في انتقالهم لمنزلهم الجديد في اللقطات (832-834).

7) تعاون الطفل مع والديه: ظهر تعاون رايلي مع الأم والأب في مشهد واحد لعمل الكعك في اللقطة (694)، ويمكن تفسير ذلك بأن حبكة الفيلم تركز على جانب الأحاسيس والمشاعر.

8) تعبير الوالدين عن مشاعرهم: عبر الوالدين عن مشاعرهم تجاه رايلي في (3) لقطات، وهي: عند محادثة الأم مع رايلي قبل نومها في اللقطة (751)، وتوديعهم لرايلي قبل ذهابها للمدرسة في اللقطة (818)، وبعد عودة رايلي واحتضانها وتعبيرهم عن حبهم لها في اللقطة (839).

اتضح مع تحليل فيلم (Inside Out) وجود الاستجابة المرتفعة لدى شخصية الأب والأم في الأسلوب الموثوق الذي يتبعونه مع ابنتهم، عند استجابتهم لاحتياجاتها ومطالبها، وترك لها حرية التصرف، والتعاون معهم، والتعبير عن مشاعرها وآرائها، ورفض طلبها مع التبرير.

- **فيلم (The Good Dinosaur)**

1) الاستجابة لاحتياجات الطفل: تضمن الفيلم مشاهد تشجيع الأب والأم لأطفالهم وتقديم الدعم المعنوي بتكرار (49) لقطة، وهي: تعزيز أهمية التعاون والعمل في المزرعة وثناء على كل من أرلو وباك وليبي إذا أنجزوا مهامهم في اللقطات (880-881-884-888-911-914-915-916-917-918-919-920-927-946-947-951-952-953-954-955-957-958-959-960-961-962-)، وتحدث الأب مع أرلو ليرفع ثقته بقدراته في اللقطات (893-894-900-908-976-977-978-1009-1010-1011-1012-1013-1045-1046-1047-1058-1060-1061-1062-1064)، وتشجيع الأم

لأرلو حتى ينجز مهام المزرعة في اللقطات (1031-1035)، وعند وضع أرلو لعلامته على الحائط في اللقطة (1068).

2) التنظيم الذاتي للطفل: تكرر ظهوره في الفيلم مع الأطفال الثلاثة في (35) لقطة، وهي: عند مراقبة الأم والأب لفقس البيض وخروجهم منه دون تدخل والديهم في اللقطات (859-860-861-867-868-869-871-874-876-877-878-879)، وعمل كل من ليبي وباك في المزرعة في اللقطات (884-885-910-911)، ومراقبة الوالدين لهم من بعيد في اللقطات (910-911-912-913-917-918-923)، وركض أرلو بحرية في الحقل لاستكشافه مع أبيه في اللقطات (941-942-943-944-961-962-963)، ووضع أرلو لعلامته على الحائط في اللقطات (1069-1070-1071)، ومراقبة الأم له في اللقطات (1070-1071).

3) مطالب الطفل: تكرر مطالب الأطفال في (15) لقطة، وهي: عند رغبة أرلو بتغيير مهمته التي أوكلتها أمه بها في اللقطة (888)، وطلب الأطفال من الأب أن يضع علامته على الحائط في اللقطة (899)، ثم رغبتهم وضع علامة خاصة بهم في اللقطة (905)، وسؤال أرلو لأبيه عن وجهتهم في اللقطة (935-943)، وطلب أرلو المساعدة من أبيه في اللقطات (1006-1023-1024-1040-1043-1047-1048-1049-1050-1052).

4) الاستجابة لمطالب الطفل: استجاب الأب والأم لبعضٍ من مطالب أطفالهم بتكرار (10) لقطات، وهي: استماع الأم لمبررات أرلو في اللقطةً (887)، واستجابة الأب لأطفالهم بوضع العلامة على الحائط في اللقطات (900-901-902-903-904)، واستماعهم لاستعداد أرلو بوضع علامته على الحائط في اللقطات (925-926-928-981).

5) رفض طلب الطفل مع التبرير: رغبة الأطفال ببعض الأمور واجهه رفض من الوالدين لأسباب واضحة بتكرار (8) لقطات، وهي: رفضهم لوضع الأطفال علامة على الحائط حتى يستحقوا ذلك في اللقطات (906-907-908)، رفض الأب تفسير سبب الذهاب إلى الحقل في اللقطة (936)، وتخيل أرلو وجود والده لإنقاذه في اللقطات (1051-1052-1053-1054).

6) تعبير الطفل عن رأيه أو مشاعره: عبر الأطفال عن مشاعرهم وآرائهم لوالديهم بتكرار (15) لقطة، وهي: حديث باك مع أمه عن تصرف أخته في اللقطة (886)، وحديث أرلو مع الأب عن صعوبة مهامه لإطعام الدجاج في اللقطات (893-895)، حث الأطفال للأب والأم على وضع علامتهم في اللقطة (899)، وتعبير أرلو عن رأيه بقدراته في انجاز مهامه في اللقطات (925-926-928)، والحزن أرلو لعدم وجود والده معه في اللقطات (1055-1057-1059)، وفخرهم الأطفال بوالديهم في اللقطات

(902-904-956-1063)، وخوف أرلو من المسار الذي هو فيه في اللقطة (990).

7) تعاون الطفل مع والديه: تعاون الأطفال مع والديهم بتكرار (13) لقطة، وهي: تعاون أرلو والأم في إنجاز مهام المزرعة في اللقطات (887-888-1025-1026-1027-1028)، وتعاون أرلو والأب بناء مصيدة للسارق في اللقطات (968-969-970-971-972-973-974).

8) تعبير الوالدين لمشاعرهم: أعتذر الأب لابنه أرلو عند سقوط الأخير أثناء الركض للإمساك بسارق محصولهم؛ لأنه لم يستطع مجاراة سرعة الأب في اللقطة (1010).

اتضح مع تحليل فيلم (The Good Dinosaur) وجود الاستجابة المرتفعة لدى شخصية الأب والأم في الأسلوب الموثوق الذي يتبعونه مع أطفالهم الثلاثة، عند استجابتهم لاحتياجاتهم ومطالبهم، وإعطاء لهم حرية التصرف، والتعاون معهم والتعبير عن مشاعرهم وآرائهم، ورفض طلبهم مع تفسير السبب.

ثانياً: الأسلوب المتساهل

بينت (1991) Baumrind أن الوالدين في الأسلوب المتساهل تكون مطالبهم منخفضة واستجابتهم مرتفعة. ووجدت الباحثة عند تحليل الأفلام هذه الصفات في شخصية الأب في فيلم (Brave)، ومن الجدير بالذكر أن مطالب الطفل ترتبط مع الاستجابة لمطالب الطفل، وتعبير الطفل عن رأيه مع الاستجابة لاحتياجات الطفل.

أ - المطالبة المنخفضة

- **فيلم (Brave)**

أ - تجنب المواجهة

كما ذُكر في وصف (1991) Baumrind للأسلوب المتساهل بأن الأب يتجنب مواجهة الطفل، حيث تبين في فيلم (Brave) شخصية الأب الوحيدة التي أتصفت بذلك في مشهدين من الفيلم بتكرار (10) لقطات، وهي: تجنب الأب لمناقشة موضوع الزواج مع ابنته ميردا رغم محاولة الأم لتوجيه الحديث إليه في اللقطات (434-441-445-446-447-448-449-451-458)، وسلبية موقف الأب واكتفائه بالضحك بعد تحدث ميردا أمام الضيوف وصراخها لإسكاتهم في اللقطة (593).

وجدت الباحثة في الشخصية الوحيدة التي اتبعت الأسلوب المتساهل وهي الأب في فيلم (Brave) عند مطالبته المنخفضة من ابنته ميردا ومحاولته لتجنب مواجهتها، ومناقشة

أي موضوع معها.

ب - الاستجابة المرتفعة

يوضح الجدول (23) الاستجابة المرتفعة للأسلوب المتساهل المتمثلة في شخصية الأب في فيلم (Brave).

الجدول (23) الاستجابة الوالدية المرتفعة في الأسلوب المتساهل

	الترميــز	Brave
1	التنظيم الذاتي للطفل	23
2	تعبير الطفل عن رأيه	18
3	الاستجابة لاحتياجات الطفل	17
4	مطالب الطفل	13
5	تعبير الوالدين عن مشاعرهم تجاه	5
6	الاستجابة لمطالب الطفل	4
	إجمالي	80

- **فيلم (Brave)**

1) الاستجابة لاحتياجات الطفل: استجاب الأب لاحتياجات ميردا وأخوتها بتقديم الدعم المعنوي في (17) لقطة، وهي: تفاعل الأب القوي مع ميردا عند تعليمها الرماية بالسهام وتشجيعه لها في اللقطات (378-383-391-392-393)، واستمراره تعليم ميردا للرماية بالسهام في اللقطة (409)، وحديثه مع ميردا عن مغامرتها قبل العشاء في اللقطات (422-426-429-430-431)، وحديثه الجانبي مع ميردا عن أخطاء الأمراء في الرماية بالسهام والضحك معها في اللقطات (497-500)، ودعمه الواضح عند تحدث ميردا أمام الضيوف في اللقطات (604-605-606)، ولعبه مع التوائم الثلاثة في منزلهم في اللقطة (654).

2) التنظيم الذاتي للطفل: ترك الأب مجالاً كبيراً للتنظيم الذاتي لميردا بتكرار (23) لقطة، وهي: ترك ميردا تتعلم الرماية بالسهام وتوجيهها لفظياً في اللقطات (384-385-386-387)، بإعطاء ميردا الحرية بالتحدث أمام الضيوف في اللقطات (583-584-585-586-587-588-589-590-591-592-594-595-596-600-602-603-604-607-608).

3) مطالب الطفل: تكررت مطالب ميـردا من الأب في (13) لقطة، وهـي: طلب ميردا الفرصة للتحدث أمام الضيوف في لقطة (583)، وطلب عدم الهجوم على الدب لأنهـا كـانت هي الأم في اللقطات (611-615-616-617-619-622-626)، وحـمـاية الدب بعد إلقاء القبض عليه في اللقطات (628-629-630- 634-638).

4) الاستجابة لمطالب الطفل: استجاب الأب لمطالب ميردا بتكرار (4) لقطات، وهي: إعطاء ميردا قوساً جديداً بعد طلبت منه قوسه في اللقطات (381-382-383)، والاستماع لمبررات ميردا عند تحدثها أمام الضيوف في اللقطة (583).

5) تعبير الطفل عن رأيه: عبرت ميردا عن رأيها بتكرار (18)، وهي: تعبير ميردا لأبيها عن رأيها في مشاركة الأمراء لمسابقة بالسهام في اللقطات (496-498-499-501)، وتعبيرها عن رأيها أمام الضيوف في اللقطات (583-584-585-586-587-591-593-597-598-599-600-601-602-603).

6) تعبير الوالدين عن مشاعرهم تجاه الطفل: عبر الأب عن مشاعره تجاه ميردا والتوائم الثلاثة في مشهد واحد بتكرار (5) لقطات، وهي: عند عودة الأم إلى هيئتها البشرية واحتضانها لميردا ثم أخوتها وانضمام الأب معهم في اللقطات (650-651-652-653-654).

اتضح وجود استجابة مرتفعة لدى شخصية الأب في فيلم (Brave)، عند استجابته لاحتياجات ميردا وتقديمه للدعم المعنوي الذي تحتاجه، وترك الحرية لها في التصرف، واستجابة الأب لمطالبها، وتعبيرها عن رأيها، وتعبير الأب عن مشاعره تجاه أطفاله.



القسم الرابع

دراسات علمية منشورة

استخدمت أسلوب تحليل المحتوى النوعي



الفصل الثالث عشر

طبيعة السياسة التعليمية في المرحلة الثانوية في كل من: سنغافورة وفنلندا (تحليل وثائق)

- مشكلة الدراسة
- أسئلة الدراسة
- أهداف الدراسة
- أهمية الدراسة
- حدود الدراسة
- مصطلحات الدراسة
- نتائج الدراسة
- مراجع الفصل الثالث عشر

نورا وليد بورسلي   وداد علي الغريب

د. فرح عبدالعزيز المطوع

د. غازي عنيزان الرشيدي

المجلة التربوية، جامعة الكويت، العدد ١٢٩، الجزء الأول، ٢٠١٨

الفصل الثالث عشر

طبيعة السياسة التعليمية في المرحلة الثانوية في كل من: سنغافورة وفنلندا (تحليل وثائق)

المقدمة

يُعد التعليم الفعال من أهم العوامل التي تسهم في تطور الأمم، وتقدمها، إذا ما تضافرت الجهود للنهوض بالعملية التعليمية؛ من مدخلات، وعمليات، ومخرجات. ومن أهم ميزات التعليم الفعال: التركيز على جوهر العملية التعليمية : المتعلم، ومن هذا المنطلق كان التركيز على المتعلم هو الهدف، والغاية من وراء كافة جهود الإصلاح التعليمي، وعملياته (الدخيل، 2015).

ولذلك حظى الطلاب في المرحلة الثانوية بعناية بالغة؛ لما لهذه المرحلة من أبعاد مهمة، ومفصلية في حياتهم؛ حيث تتكفل المرحلة الثانوية بسد حاجاتهم، ورغباتهم، وتطلعاتهم، وربطها باحتياجات المجتمع، ومتطلباته؛ فالمرحلة الثانوية تحوز عناية كبيرة من قبل الطلاب، وأسرهم، والمجتمع ككل؛ لكونها مرحلة، تتوسط مرحلتي: التعليم الأساسي، والتعليم العالي، والجامعي؛ فتكمن أهمية المرحلة الثانوية في أنها تحدد مستقبل الطالب التعليمي، والاجتماعي، والمهني (الحبابي والرشيدي، 2016).

ومن الملاحظ أن اسم "سنغافورة"، و"فنلندا" يترددان في الأوساط التعليمية؛ بوصفهما دولتين جذبتا الأنظار؛ لحصولهما على المراكز الأولى في الاختبارات الدولية؛ بفضل تميز نظام التعليم في كل منهما.

فقد أحدثت "سنغافورة" نقلة نوعية في التعليم، وصارت من المنافسين على المراكز الأولى في الاختبارات الدولية، ولم يكن ذلك وليد الصدفة ؛ وإنما جاء نتاج تفكير عميق، ومدروس، وتضافر للجهود في شتى المجالات؛ مما أحدث تغييراً جذريًا في التحصيل الدراسي لدى طلابها. فأين كانت "سنغافورة"، وإلى أين وصلت؟

وتحوي "سنغافورة" عديداً من العرقيات؛ فأغلبية السكان من أصول صينية، إلى جانب أقليات مالاوية، وهندية، وغيرها، واستوعبت "سنغافورة" هذا الخليط العرقي في عمليات الإصلاح التعليمي؛ من خلال توحيد اللغة فيما بينهم، واعتبار اللغة الإنجليزية اللغة الرسمية المشتركة لهم منذ عام 1970 (.OECD, 2010)

وواصلت "سنغافورة" عنايتها بالتعليم الذي يهدف إلى كشف مواهب الطلاب، وتعزيز إمكاناتهم؛ عن طريق بناء نظام تعليمي عالي الجودة، حرصت فيه على بناء قاعدة شاملة، وواسعة، تركز على جودة المعلم، وتكامل المعلومات، واستخدام تكنولوجيا الاتصالات في قاعات الدراسة، والحرص على الاتصال الوثيق مع أولياء الأمور، والمجتمع (MOE, 2008)

وفي المقابل تتمتع "فنلندا" بتميز في السياسات التربوية، والتعليمية التي انطلقت قبل أربعين عامًا؛ لتُشكل القوة الدافعة لنهضتها، وتطورها، وتعافيها الاقتصادي؛ إذ تعد فنلندا بلداً مميزاً في نظامها التعليمي (الدخيل، 2015) ؛ فقد نادت بالمساواة، وتكافؤ الفرص؛ من خلال الحرص على إتاحة التعليم للجميع؛ فلكل فرد يعيش فيها الحق في التعليم، والإعداد للحياة؛ ولذلك أنشأت نظامًا تعليميًا أساسيًا وطنيًا مدته تسع سنوات، يمثل نهج التعليم الشامل الذي تطمح إليه، والذي يسهم في الحصول على فرص متساوية من المعارف، والمهارات، والقيم الأساسية اللازمة لإعداد الطلاب، وتمكينهم من القدرة على اختيار ما يناسبهم في المرحلة الثانوية (Niemi & Jakku-Sihvonen, n.d)

مشكلة الدراسة، وأسئلتها

أحرزت كل من: "سنغافورة"، و"فنلندا" مراكز متقدمة في اختبار (TIMSS) Trends in International Mathematics and Science Study؛ وهو اختبار دولي، يُعنى بقياس قدرات الطلاب في مادتي: الرياضيات، والعلوم، ويشارك فيه طلاب الصفين: الرابع، والثامن، ويجرى بصورة دورية كل أربع سنوات، كما حصلت على مراكز متقدمة في اختبارات Programme for International Student Assessment (PISA) التي تقيس مدى اكتساب الطلاب المعارف، والمهارات الأساسية الضرورية للمشاركة

الكاملة في المجتمعات الحديثة، ويركز التقييم على المواد الدراسية الأساسية في العلوم، والقراءة، والرياضيات للطلاب البالغين من العمر 15 عامًا، ويعقد كل ثلاث سنوات. ويوضح الجدولان رقما: (1، 2) مستوى الأداء المتقدم لكل من: "سنغافورة"، و"فنلندا" في هذين الاختبارين.

جدول رقم (1): نتائج طلاب سنغافورة، وفنلندا في اختبار TIMSS في مادتي: العلوم، والرياضيات لعامي: 2011، 2015

السنة	سنغافورة				فنلندا			
	العلوم		الرياضيات		العلوم		الرياضيات	
	الصف الرابع	الصف الثامن	الصف الرابع	الصف الثامن	الصف الرابع	الصف الثامن	الصف الرابع	الصف الثامن
2011	583	590	606	611	570	552	545	514
الترتيب	الثاني	الأول	الأول	الثاني	الثالث	الخامس	الثامن	الثامن
2015	590	597	618	621	554		535	
الترتيب	الأول	الأول	الأول	الأول	السابع	لم تشارك	الثامن عشر	لم تشارك

جدول رقم (2): نتائج طلاب سنغافورة، وفنلندا في اختبار PISA في العلوم، والقراءة، والرياضيات لعام 2015

الدولة	مهارة العلوم	الترتيب	مهارة القراءة	الترتيب	مهارة الرياضيات	الترتيب
سنغافورة	590	590	590	590	590	590
590	590	590	590	590	590	590

المصدر: (OECD, 2016)

وانطلاقًا من تميز الأداء التعليمي لكل من: "سنغافورة"، و"فنلندا"، وعنايتهما بعمليات الإصلاح التربوي؛ تسعى الدراسة إلى تعرف طبيعة السياسة التعليمية في المرحلة الثانوية في هاتين الدولتين؛ لفهم القوى، والعوامل التي تقف وراء هذا التميز. وعليه، تسعى هذه الدراسة إلى البحث عن إجابة للأسئلة الآتية:

1- ما المسارات التعليمية المتاحة لطلاب المرحلة الثانوية في نظام التعليم العام في كل من: "سنغافورة"، و"فنلندا"؟

2- ما طبيعة المواد الدراسية في المسار الأكاديمي للمرحلة الثانوية في كل من: "سنغافورة"، و"فنلندا"؟

أهمية الدراسة

تُعدُّ دراسة نظم التعليم في الدول المتقدمة - بدءًا من السياسة التعليمية التي تنتهجها، وإدارة المراحل التعليمية، والبرامج، والمناهج الدراسية، وتنظيمها، إلى غير ذلك من عناصر المنظومة التعليمية - أساسًا، ومدخلاً مهمًا، وضروريًا عند الشروع في انتهاج إجراءات إصلاح التعليم، وتطويره في دولة الكويت. وعليه، يتعين على صُناع السياسة التعليمية دراسة تجارب الدول الأخرى؛ وبخاصة تلك التي تتمتع بسمعة، ومكانة تعليمية مميزة، يشهد بها العالم أجمع؛ للاقتداء بها (Raffe, 2011)

وفي هذا السياق، تجدر الإشارة إلى شيوع "اتجاهين" - أو قُل "فلسفتين" - للإصلاح التربوي، وكيفية التعامل مع تجارب الإصلاح في الدول المتقدمة، لكل منهما حججه، وأسانيده، وأنصاره، ومؤيدوه. يُعرف الاتجاه الأول باسم: "استعارة السياسة" Policy Borrowing، فيما يُعرف الاتجاه الثاني باسم: "التعلم من السياسة" Policy Learning (Raffe, 2011; Chakroun, 2008).

وينهض الاتجاه الأول (استعارة السياسة) على فكرة مفادها: أن صُناع السياسة التعليمية في أي مجتمع يميلون إلى دراسة التجارب الأجنبية "المميزة"؛ كمصدر لاستيراد أفضل السياسات، والممارسات التربوية، واستنباتها في دولهم بعد أن حققت كل تلك النجاحات في دولها، وصارت مضرب المثل. وفي عبارة واحدة ؛ فإن غاية هذا الاتجاه هي: "نقل" أفضل الممارسات، وأنجحها.

وفي المقابل، ينهض اتجاه "تَعلُّم السياسة" على فكرة مفادها: أن دراسة تجارب النظم التعليمية المتقدمة والمميزة، وخبراتها؛ يُعدُّ أمرًا ضروريًا، وواجبًا؛ لاستخلاص الدروس "القيِّمة، والصادقة"؛ من خلال المقارنات عبر نظم تعليمية متعددة، ومتنوعة فضلاً عن تأكيده "حتمية" ألاَّ يتوقف الأمر عند هذا الحد ؛ وإنما "يجب" أن يتضمن - أيضًا - التعلم من دروس السياسات التعليمية، ونتائجها المتعاقبة التي سار عليها النظام التعليمي في دولها. وفي عبارة واحدة؛ فإن غاية هذا الاتجاه هي: "الفهم، والتعلم" من الإيجابيات، ومن السلبيات معًا.

وبناءً على ما تقدَّم، فإن هذه الدراسة تسير- في فلسفتها، ومنهجيتها - على خُطى مدخل "تَعلُّم السياسة"؛ فليس الهدف - وينبغي ألاَّ يكون - هو "نقل" النماذج الناجحة ؛ فلكل نظام تعليمي خصوصيته الثقافية، والتاريخية، والتربوية التي قد لا تتوافر- بالضرورة - في نظام تعليمي آخر، ولكل سياسة تعليمية متطلباتها، وشروطها

"القبلية، والبعدية" التي تضمن لها النجاح ؛ الأمر الذي قد لا يتوافر - بالضرورة - في المجتمعات كلها، وبالقدر الواجب.

ومن هنا تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها "محاولة علمية، وتحليلية مُدقِّقة لنظامين تعليميين مشهود لهما بالتميز، والجدارة؛ علَّها تُعين المسؤولين، وصُناع القرار على "الإفادة، وتعلُّم الدرس" عند التخطيط لتطوير نظام التعليم في دولة الكويت ؛ بما يتناسب مع خصوصية المجتمع الكويتي.

أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى بلوغ عدد من المقاصد، يأتي في مقدمتها:

1- تزويد صُناع القرار التربوي، والقائمين على رسم السياسة التعليمية، وعلى بناء المناهج الدراسية، وتنظيمها في وزارة التربية والتعليم في الكويت، وكافة الدول العربية؛ بحيثيات، ونتائج دراسة تحليلية، تبرز ميزات نظام التعليم في كل من: "سنغافورة"، و"فنلندا" ؛ علَّها تمثل رافداً، يمكن الإفادة من نتائجه، وتوظيف مُعطياته عند التخطيط لتطوير النظام التعليمي؛ وبخاصة مرحلة التعليم الثانوي.

2- وعلى المستوى البحثي ؛ فالدراسة تنتهج أسلوبًا بحثيًّا، يعتمد على "تحليل الوثائق" ؛ ومن ثم فإنها قد تفيد الباحث التربوي العربي بآلية تحليل الوثائق الأجنبية، وكيفية التعامل معها.

مصطلحات الدراسة

المسار التعليمي: الطريق الذي يسلكه الطالب في المرحلة الثانوية؛ بما يناسب قدراته، ومهاراته، وميوله، ودرجاته.

المرحلة الثانوية: هي المرحلة التي تلي المرحلة الابتدائية، وفيها يلتحق الطالب بالبرنامج الذي يناسب قدراته وميوله، وتختلف كل دولة في عدد سنوات المرحلة الثانوية؛ بما يتناسب مع طبيعة نظامها التعليمي.

حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على تحليل الوثائق التي أمكن الحصول عليها عن نظام التعليم الثانوي في كل من: "سنغافورة"، و"فنلندا"، وفق الآليات المتعارف عليها في تحليل الوثائق.

الإطار النظري

تحتاج عملية الإصلاح اعتماد استراتيجيات خاصة بها؛ فقد حدَّد "Levin" (2000) أربعة عناصر، تتطلبها عملية الإصلاح التربوي (Levin, 2000)؛ وهي:

1- مقترحات الإصلاح، وربطها بجدول أعمال الحكومة.

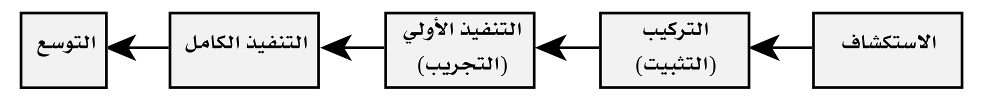
2- تبني سياسات الإصلاح المنبثقة من تلك المقترحات بعد مناقشتها، والموافقة عليها.

3- تنفيذ الإصلاحات بعد إجراء مجموعة من الدراسات؛ للوقوف على الصعوبات التي تواجه الانتقال من صُنع السياسة إلى الممارسة، مع تحديد نموذج للتنفيذ إن وجد.

4- استعراض النتائج، والآثار المترتبة على عملية الإصلاح.

وقد أورد بعضهم (Smith et al., 2014) مجموعة من الأسباب التي تدفع الحكومات إلى تبني نهج الإصلاح، والحرص على التغيير؛ منها: تبني رؤية، أو اتجاه جديد، ومواجهة أزمة، وبروز حقائق، ومعلومات جديدة - من خلال البحوث - تدعم الحاجة للتغيير، والقناعة بفشل الطرائق القديمة، وعدم تحقيق النتائج المرجوة منها، وتولي قيادات تربوية جديدة، تجلب معها أفكارًا، وممارسات جديدة.

من هذا المنطلق، تنصب عناية الدراسة الحالية على محاولة تعرف "مرحلة التنفيذ" في عملية الإصلاح التعليمي؛ وهي عملية نقل الفكرة، وترجمتها من المفهوم إلى حيِّز الواقع، والممارسة كحلقة من حلقات التطوير. والشكل الآتي يوضح "مسار" خطوات عملية التنفيذ:



شكل رقم (1): خطوات عملية التنفيذ وفقًا لنموذج (Smith et al., 2014)

يتضح من النموذج السابق أن "مرحلة التنفيذ" تبدأ بمرحلة الاستكشاف التي تُعنى بتحديد مدى الحاجة إلى التغيير؛ ومن ثم ابتكار مجموعة من الممارسات التي من المرجح أن تعكس هذا التغيير المنشود وتُعبِّر عنه؛ فيقوم الفريق القيادي الممثل للدولة بالبت فيما إذا كانت هذه الممارسات قابلة للتنفيذ، أم لا.

ثم تأتي مرحلة التركيب (التثبيت) التي تهدف إلى بناء القدرة المؤسسية التي تدعم تنفيذ الممارسات الجديدة التي تتطلب القدرة على اختبار مكونات النظام التعليمي، والتأكد من جودته؛ لضمان نجاح عملية التنفيذ.

يلي ذلك، مرحلة التنفيذ الأولي (التجريب)، وفيها توضع الممارسات الجديدة موضع التنفيذ، وتتمثل مهمة فريق التنفيذ - هنا - في توجيه عملية التنفيذ، ثم مراجعة البيانات، واتخاذ ما يلزم من القرارات، وتقديم التغذية الراجعة للفريق القيادي بالتحديات القائمة، والنجاحات التي تحققت.

أمَّا المرحلة الرابعة، مرحلة التنفيذ الكامل؛ فتتضمن تبنِّي الممارسات بدقة عالية مع الحرص على تحقيق النتائج المتوقعة، والتركيز على الإخلاص، والاستدامة، مع تأكيد أداء هياكل التطوير المهني، والهياكل التنظيمية بشكل كامل؛ لدعم التنفيذ.

وفي الختام، تأتي مرحلة التوسع، والتعميم ؛ حيث يجرى تعميم الممارسات، وتوفير عدد كاف من المدربين، وضمان وجود بنية تحتية، ونظم بيانات، تخدم هذه الممارسات، فضلاً عن ضمان توافر التمويل المناسب لإضفاء الطابع المؤسسي على الهياكل التنظيمية.

الدراسات السابقة

توصلت دراسة كل من: Kam & Gopinathan (1999) إلى أن تطور التعليم في "سنغافورة" خلال السنوات الخمسة عشرة الماضية أدى إلى تحسين النظام؛ من خلال: الحد من استنزاف التعليم؛ بحيث يبقى الطلاب في النظام 10 سنوات على الأقل، وإعطاء قدر أكبر من المرونة لتدفق، وتوفير مزيد من الطرائق، والاختيارات إلى ما بعد التعليم الثانوي، وتوفير فرص أكبر للوصول إلى التعليم الجامعي، والتغيير الأساس في إدارة المدارس؛ من خلال نظام اللامركزية؛ بحيث تسهم الإدارة المستقلة في التخطيط لمناهجها الدراسية، وتطويرها، وكذلك تدريب المعلمين. كما أكدت الدراسة أن جميع التغييرات التي شهدها النظام التعليمي قد جرت من دون تعطيل النظام، والحفاظ على توازنه.

وأوضحت دراسة Tan (2008) أن الحكومة السنغافورية أدخلت إصلاحات تعليمية؛ استجابةً لتحديات العولمة؛ من خلال تبني استراتيجيات جديدة، تضمن زيادة التنوع، والاختيار في النظام التعليمي، وزيادة الاستقلالية، والابتكار على مستوى المدرسة.

وقد ساعدت هذه الاستراتيجيات التعليمية الحكومة في تحديد مواهب الطلاب، وتطويرها؛ حتى يتمكنوا من الإسهام في التطورات الاقتصادية الوطنية من ناحية، واحتفاظ الدولة بالسيطرة المركزية؛ من خلال إعادة التنظيم، والرصد في إطار ثقافة الأداء من ناحية ثانية. وأكدت الدراسة أن الإبداع، والابتكار يبدأ من قادة المدارس؛ ليكونوا قدوة للمعلمين، والطلاب على السواء.

وتطرقت دراسة كل من: (Wong, Chong, Choy, Wong, & Goh (2008 إلى مقارنة التصورات المتعلقة بالمعارف، والمهارات التي يحتفظ بها معلمو المرحلتين: الابتدائية، والثانوية من بداية البرنامج التدريبي إلى نهايته في المعهد الوطني للتربية في سنغافورة، وشملت عينة الدراسة 170 معلمًا بالمرحلة الابتدائية، و426 معلمًا بالمرحلة الثانوية. وأظهرت النتائج أنه لا توجد اختلافات كبيرة في بداية البرنامج بين المجموعتين؛ ولكن ظهرت الاختلافات في مستويات المعرفة، والمهارات بين المجموعتين في نهاية البرنامج؛ لصالح معلمي المرحلة الابتدائية.

وبناءً على ذلك أوصت الدراسة إلى الأخذ في الحساب عند وضع برامج لإعداد المعلمين؛ ضرورة مراعاة الفروق الفردية، ونوعية المناهج الدراسية، وبناء مناهج موجهة نحو الممارسة؛ بحيث توفر فرصة للمعلمين للتكيف مع طلابهم، وتعليمهم كيف يكونون قادة مبتكرين قادرين على تطبيق الأفكار الإبداعية.

ووصفت دراسة (Sahlberg (2011 كيف صارت نتائج اختبارات PISA دليلاً على نجاح إصلاحات التعليم في "فنلندا" التي نُفذت في السبعينيات، فأشارت إلى أهم الأسباب التي أدت إلى الأداء التعليمي المميز؛ ومنها: تبني فنلندا سياسة تعليم تطلعية؛ من خلال تركيز العناية على التعلم النشط، والاعتماد على الأفكار، والابتكارات من أنظمة التعليم الأخرى، والإفادة من أدوات القياس الدولية؛ مثل: اختبارات PISA، وغيرها؛ لصنع سياسة التعليم، وهندستها. وعلى هذا النحو، صارت "فنلندا" تُصدر الأفكار، والحلول المبتكرة لسياسات التعليم، بعد أن كانت تستوردها.

كما كشفت دراسة كل من: (Lessani et al. (2014 أن الطلاب السنغافوريين حصدوا أعلى المراكز في اختبارات TIMSS لمادة الرياضيات في الفترة (1999-2011) للصف الثامن؛ حيث استخدمت هذه الدراسة أسلوب تحليل الوثائق؛ من خلال المقارنة بين محتويي كتابيّ الرياضيات للصفين: السابع، والثامن.

وكشفت نتائج الدراسة أن "سنغافورة" لديها منهج مميز، ومطور، كما يتجلى ذلك في الكتب المدرسية؛ وبخاصة كتب الرياضيات التي تساعد الطلاب في تقديم مستوى أداء مذهل؛ بسبب دراستهم عدة موضوعات (كالعدد، والجبر، والهندسة، والبيانات، والاحتمال) التي يتم التركيز عليها في اختبارات TIMSS، فضلاً عن وجود تدريبات مرتبطة بالواقع أكثر من التدريبات المجردة.

وتحتوي الكتب المدرسية أمثلة، تعزز المفاهيم الرياضية، فضلاً عن توافر مذكرات

الأمثلة للطلاب؛ مما يُعزز فهمهم، ومراجعتهم المفاهيم السابقة. ومن اللافت – أيضًا – أن كمية الأمثلة، ونوعيتها في الكتب المدرسية تؤدي دورًا رئيسًا في تعلم الطلاب، وإنجازهم، كما تمتاز الكتب بألوانها الجذابة، وتصميماتها عالية الجودة ؛ الأمر الذي يدفع الطلاب إلى زيادة العناية بالرياضيات.

واستعرضت دراسة كل من: Placklé et al. (2014) اتجاهات الطلاب نحو بيئات التعلم في المسار المهني للمرحلة الثانوية، وشملت الدراسة 544 من طلاب تسع مدارس ثانوية لها اهتمامات متباينة في المشاركة في المشروعات الابتكارية، وقد أقر أغلب الطلاب بأن خصائص التعليم المهني تتماشى مع ميولهم؛ فهم يفضلون بيئة التعلم التي تكون مهمات التعلم فيها صعبة، والتي تتيح لهم فرص التعلم الذاتي، والتعاون في حل المشكلات، وتقييم التعلم؛ لبناء الثقة في أدائهم.

وتطرقت دراسة كل من: Abazaoglu & Aztekin (2016) إلى معرفة العلاقة بين معنويات المعلمين، ودوافعهم، وتحصيل الطلاب في مادتي: العلوم، والرياضيات في كل من: "سنغافورة"، و"اليابان"، و"فنلندا"، و"تركيا"؛ استنادًا إلى نتائج اختبارات TIMSS لعام 2011، واختبارات PISA لعام 2012. وقد أظهرت النتائج وجود علاقة بين معنويات المعلمين، وتحصيل الطلاب، وأن دور المعلم كان أكثر فاعلية في البلدان ذات الدخل المتوازن، في حين أن معنويات المعلمين، ودوافعهم كان لها تأثير إيجابي عمومًا؛ وفقًا لبيانات كل من: TIMSS، وPISA.

التعليق على الدراسات السابقة

يتضح من الدراستين السابقتين (Kam & Gopinathan,1999 - Tan,2008) أنهما تتشابهان مع الدراسة الحالية في الموضوع العام الذي تتناوله؛ وهو الإصلاحات التعليمية التي تبنتها "سنغافورة"، وكيف أدت هذه الإصلاحات إلى تحقيق جودة تعليمية عالية جعلتها محط أنظار الدول الأخرى.

وتتفق هذه الدراسة – أيضًا – مع دراسة كل من: Lessani et al. (2014) في إبراز ما حققته "سنغافورة" من مراكز متقدمة في اختبارات TIMSS لمادة الرياضيات؛ كدليل على تميز نظامهم التعليمي، ومن ناحية أخرى تتفق دراسة Sahlberg (2011) مع الدراسة الحالية في بيان ما يتمتع به نظام التعليم في "فنلندا" من مكانة متقدمة؛ من خلال حصولها على مراكز متقدمة في اختبار PISA.

منهج الدراسة، وأدواتها

استُخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي الذي يهدف إلى تقديم وصف دقيق، وتفصيلي لظاهرة، أو موضوع محدد في صورة نوعية، أو كمية رقمية (عبيدات وأبو نصار ومبيضين، 1999).

وتم الاعتماد على أسلوب تحليل المحتوى الذي يُعدُّ أحد أساليب الدراسات المسحية، وهو أسلوب لتحليل مكونات وثيقة مطبوعة، أو مصورة (المراجع، والكتب الدراسية، والبحوث، والصحف، والقصص، وموضوعات المجلات، والخطابات السياسية، والإعلانات، والصور) بطرائق متعددة (مراد، وهادي، 2013).

المصداقية، والموثوقية في أسلوب تحليل المحتوى:

اتُّبِعت مجموعة من الخطوات في أثناء استخدام أسلوب تحليل المحتوى؛ كما يأتي:

1- تجميع الوثائق، والدراسات، والبحوث الخاصة بسياسة التعليم للمرحلة الثانوية في كل من: سنغافورة، وفنلندا.

2- الاطلاع على الوثائق الرسمية الصادرة من كل من: وزارة التربية، والمعهد الوطني للتعليم، والمنظمات الرسمية في سنغافورة، والمجلس الوطني الفنلندي للتعليم، فضلاً عن المنظمات الرسمية.

3- فرز الموضوعات، وتصنيفها؛ حسب التشابه، والاختلاف؛ حيث كانت وحدة التحليل قائمة على الموضوعات.

4- تنظيم المعلومات، وكتابتها، واستعراض النتائج.

مجتمع الدراسة، وعينتها

شمل مجتمع الدراسة جميع الوثائق الرسمية التي تناولت نظام التعليم في كل من: سنغافورة، وفنلندا، وجاءت عينة الدراسة لتشمل الوثائق الرسمية المتاحة التي استطاع الباحثون الوصول إليها، والخاصة بسياسة نظام التعليم الثانوي؛ حيث استُخدمت (14) وثيقة لسنغافورة، و(6) وثائق لفنلندا. والجدول رقم (3) يوضح الوثائق الرسمَية التي تم الاستعانة بها في هذه الدراسة.

جدول رقم (3): الوثائق التي تم الاستعانة بها في هذه الدراسة

الدولة	العدد	المؤلف	المصـــادر
سنغافورة	14	(EP-Nuffic, 2016)	1- EP-Nuffic (2016). Education System Singapore: The Singaporean Education System Described And Compared With The Dutch System. Holland.
		(Isaacs, Creese & Gonzalez, n.d)	2- Isaacs, T. , Creese, B. , Gonzalez, A. (N.D). Aligned Instructional Systems: Singapore. Institute Of Education University Of London (IOE). London.
		(MOE, 2006)	3- Ministry Of Education (2006). Design & Technology Syllabus: Lower Secondary Special/Express/Normal (Academic). Singapore: Curriculum Plaining & Development Divison.
		(MOE, 2015a)	4- Ministry Of Education (2015a). Education Statistics Digest 2015. Singapore.
		(MOE, 2014)	5- Ministry Of Education (2014). Food And Consumer Education Syllabus: Lower Secondary. Singapore: Curriculum Planning & Development Divison
		(MOE, 2016a)	6- Ministry Of Education (2016a). Geography Syllabus: Lower Secondary Express Course , Normal (Academic) Course. Singapore: Curriculum Planning & Development Divison.
		(MOE, 2016b)	7- Ministry Of Education (2016b). History Syllabus: Lower Secondary Express Course, Normal (Academic) Course. Singapore: Curriculum Planning & Development Divison.
		(MOE, 2013)	8- Ministry Of Education (2013). Literature In English Teaching Syllabus 2013: Lower And Upper Secondary. Singapore: Curriculum Planning & Development Divison.
		(MOE, 2016c)	9- Ministry Of Education (2016c). Music Teaching & Learning Syllabus: Primary & Lower Secondary. Singapore: Curriculum Planning & Development Divison.
		(MOE, 2016e)	10- Ministry Of Education (2016e). Secondary School Education. Singapore.
		(MOE, 2016f)	11- Ministry Of Education (2016f). Social Studies Syllabus: Upper Secondary Express Course Normal (Academic) Course. Singapore: Curriculum Planning & Development Divison.
		(MOE, 2012)	12- Ministry Of Education (2012). The Case Of Singapore: Rethinking Curriculum For The 21st Century. Singapore.
		(OECD, 2010)	13- OECD (2010) , Strong Performers and Successful Reformers In Education: Lessons From PISA For The United States . OECD Publishing.
		(Tan, Koh, & Choy, 2016)	14- Tan, C., Koh, K. & Choy, W. (2016). The Education System In Singapore. In Juszczyk, S. (ed.), Asian Education Systems (pp. 129-148). Toruñ: Adam Marszalek Publishing House.

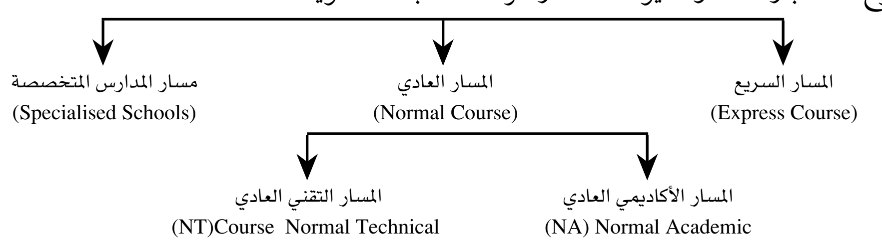
الدولة	العدد	المؤلف	المصـــادر
فنلندا	6	(Finnish National Board of Education, 2010a)	1- Finnish National Board Of Education (2010a). Education In Finland: Finnish Education In A Nutshell. Finland.
		(Finnish National Board of Education, 2003)	2- Finnish National Board Of Education (2003). National Core Curriculum For General Upper Secondary School. Finland.
		(Finnish National Board of Education, 2010b)	3- Finnish National Board Of Education (2010b). Vocational Education And Training In Finland. Finland: Ministry Of Education & Culture.
		(OECD,2010)	4- OECD (2010) , Strong Performers and Successful Reformers In Education: Lessons From PISA For The United States. OECD Publishing.
		(Ruzzi,2005)	5- Ruzzi, B. (2005). Finland Education Report. Finland: National Center On Education And The Economy (NCEE).
		(Sahlberg, 2007)	6- Sahlberg, P. (2007). Secondary Education In OECD Countries Common Challenges, Differing Souutions. Brazil: Sharing Expertise In Training.

نتائج الدراسة

السؤال الأول: ما المسارات التعليمية المتاحة لطلاب المرحلة الثانوية في نظام التعليم العام في كل من: "سنغافورة"، و"فنلندا"؟

أولاً: المسارات التعليمية في التعليم الثانوي السنغافوري.

تتيح المرحلة الثانوية في سنغافورة ثلاثة مسارات أمام طلابها؛ بناءً على نتائج اختبار الانتقال من المرحلة الابتدائية (PSLE) في نهاية هذه المرحلة؛ وهي : المسار السريع Express Course، والمسار العادي Normal Course، ومسار المدارس المتخصصة Specialized Schools؛ كما هو موضح في الشكل رقم (2). وقد صممت هذه المسارات؛ لتتناسب مع قدرات الطلاب المختلفة، وتطلعاتهم؛ حيث تتباين هذه المسارات – فيما بينها – في عدة أمور؛ منها: عدد السنوات، والموضوعات التي يختبر فيها الطلاب، ونوع الاختبارات، وما يؤهله المسار لمرحلة ما بعد الثانوية.



شكل رقم (2): مسارات التعليم في المرحلة الثانوية في سنغافورة

أولاً: المسار السريع Express Course

يقضي الطلاب – في هذا المسار– أربع سنوات دراسية؛ حيث يركز على إكساب طلابه المهارات الحيوية؛ من خلال تعليمهم مهارات التفكير، وعمليات الاتصال التي تؤهلهم لكي يكونوا قادرين على التعبير عن أفكارهم بشكل واضح، وفعال، كما يشمل اللغة الإنجليزية، ولغات أخرى (الصينية – التاميلية – الملاوية)، فضلاً عن العلوم الإنسانية، والفنون، والرياضيات، والعلوم.

ويوفر هذا المسار خيارين أمام الطلاب؛ إما اختيار من 7–8 موضوعات؛ لاجتياز اختبار (GCE) O-Level exam؛ للحصول على شهادة كامبردج للتعليم العام في سنغافورة؛ ومن ثم الانتقال إلى كلية المبتدئين (Junior College)، ومنها إلى دبلوم البكالوريا الدولية International Baccalaureate Diploma (IB)، أو قضاء سنتين في البرنامج المتكامل (IP)؛ ليحصل بعدها الطالب على شهادة البكالوريا الدولية (IB)؛ من خلال أدائه اختبار (GCE) A-Level exam في نهاية السنة السادسة من البرنامج.

ويلبي البرنامج المتكامل (IP) احتياجات الطلاب ذوي المستويات العليا أكاديميًا؛ من خلال تعزيز إمكاناتهم في الجوانب غير الأكاديمية، والقدرة الإبداعية؛ عن طريق إشراكهم في تجارب تعليمية على نطاق أوسع؛ لتطوير إمكاناتهم القيادية. وأهم ما يميز البرنامج المتكامل هو عدم إجبار الطلاب على حضور الدروس؛ حيث يكون التزام الحضور أقل؛ مما يعطي الطلاب العاملين فرصة للتعليم في أثناء العمل.

ثانيًا: المسار الأكاديمي العادي Normal Academic Course (NA)

يقضي الطالب في هذا المسار أربع سنوات؛ حيث يختار من 5–8 موضوعات؛ مثل: (المواد الإلزامية – اللغة الأم – اللغة الإنجليزية – الرياضيات – العلوم الإنسانية)، ويجتاز الطلاب بعدها اختبار (GCE) NA-Level exam؛ للحصول على شهادة كامبردج للتعليم العام في سنغافورة.

ويتيح هذا الاختبار ثلاثة خيارات أمام الطلاب؛ فأولئك الذين يكون أداؤهم جيداً في اختبار (GCE) NA-Level exam ينتقلون إلى السنة الخامسة؛ لتأهيلهم لأداء اختبار (GCE) O-Level exam المؤدي إلى كلية المبتدئين، ثم إلى دبلوم البكالوريا الدولية، أما الطلاب الذين يكون أداؤهم أقل؛ فيلجأون إلى برنامج البوليتكنك (الفني) الأساسي Polytechnic Foundation Programme، ثم إلى دبلوم البوليتكنك (الفني) Polytechnic Diploma، أمَّا الخيار الثالث: فهو الذي يسمح لطلاب الأداء المنخفض بالالتحاق بمعهد التعليم الفني (ITE)؛ من خلال الحصول على دورات الدخول المباشر إلى برنامج البوليتكنك (الفني) (ITE)Direct-Entry-Scheme to Polytechnic Programme

ثالثًا: المسار التقني العادي Normal Technical Course (NT)

مدة المسار التقني العادي أربع سنوات دراسية؛ حيث يختار الطالب من 5-7 موضوعات؛ مثل: اللغة الأم - اللغة الإنجليزية - الرياضيات - تطبيقات الحاسوب، يجتاز الطالب - بعدها - اختبار NT-Level exam (GCE)؛ للحصول على شهادة كامبردج للتعليم العام في سنغافورة؛ لتأهيلهم لدخول معهد التعليم الفني (ITE)، أما الطلاب ذوي المستوى الأقل في اختبار NT-Level exam (GCE)؛ فيلتحقون بدورات للتحسين Enhanced Nitec Foundation Programme؛ لتعزيز فرصهم في الالتحاق بمعهد التعليم الفني (ITE)ويلخص الجدول رقم (4) المسارات التعليمية، وموضوعاتها، وما تؤهل إليه.

جدول رقم (4): المسارات التعليمية في المرحلة الثانوية في سنغافورة، وموضوعاتها، وما تؤهل إليه

المسارات	المدة	عدد الموضوعات	الموضوعات	المؤهل
الإكسبرس	4	7 - 8	مهارات التفكير وعمليات الاتصال، اللغة الانجليزية وتعلم لغات أخرى، العلوم الانسانية، الفنون، الرياضيات والعلوم	1- البرنامج المتكامل (IP) 2- كلية المبتدئين
العادي الأكاديمي	4	5 - 8	المواد الإلزامية - اللغة الأم - اللغة الانجليزية - الرياضيات - العلوم الإنسانية	1- كلية المبتدئين 2- دبلوم البوليتنك 3- معهد التعليم الفني (ITE)
العادي التقني	4	5 - 7	اللغة الأم - اللغة الانجليزية - الرياضيات - تطبيقات الحاسوب	معهد التعليم الفني (ITE)

وقد أوضحت وثيقة (OECD, 2010) أنه يجرى قبول 60٪ من الطلاب في المسار السريع، و25٪ من الطلاب في المسار الأكاديمي العادي، و15٪ في المسار التقني العادي؛ حيث تتناسب هذه المسارات مع خصائص الطلاب في هذه المرحلة، كما تلبي حاجات سوق العمل. والشكل رقم (3) يوضح عدد طلاب المرحلة الثانوية الملتحقين بالمسارات المختلفة حسب السنوات الأربع.



شكل رقم (3): عدد طلاب المرحلة الثانوية الملتحقين بالمسارات المختلفة حسب السنوات الأربع

كما تمتاز المرحلة الثانوية في سنغافورة بمرونة الانتقال بين المسارات؛ مما يتيح فرصة أكبر أمام الطلاب في الحصول على شهادة كامبردج للتعليم العام في سنغافورة. ويوضح الشكل رقم (4) المرونة في الانتقال بين المسارين: السريع، والأكاديمي العادي في الثلاث سنوات الأولى، أما طلاب المسار الأكاديمي العادي؛ فيمكنهم الانتقال إلى المسار التقني العادي في السنة الأولى، وأما طلاب المسار التقني العادي؛ فيمكنهم الانتقال إلى المسار الأكاديمي العادي في الثلاث سنوات الأولى، على حين يُمنعون من ذلك في السنة الرابعة. وتجدر الإشارة إلى أن طلاب المسار التقني العادي يمكنهم الانتقال إلى المسار الأكاديمي العادي؛ بشرط اجتياز اختبار (GCE) NT-Level exam، وهذه المرونة في الانتقال بين المسارات تمكن الطلاب من تحسين خياراتهم للمسارات بما يناسبهم؛ ومن ثم فإنها تُمثل دافعًا لهم لاستكمال مسيرتهم التعليمية.

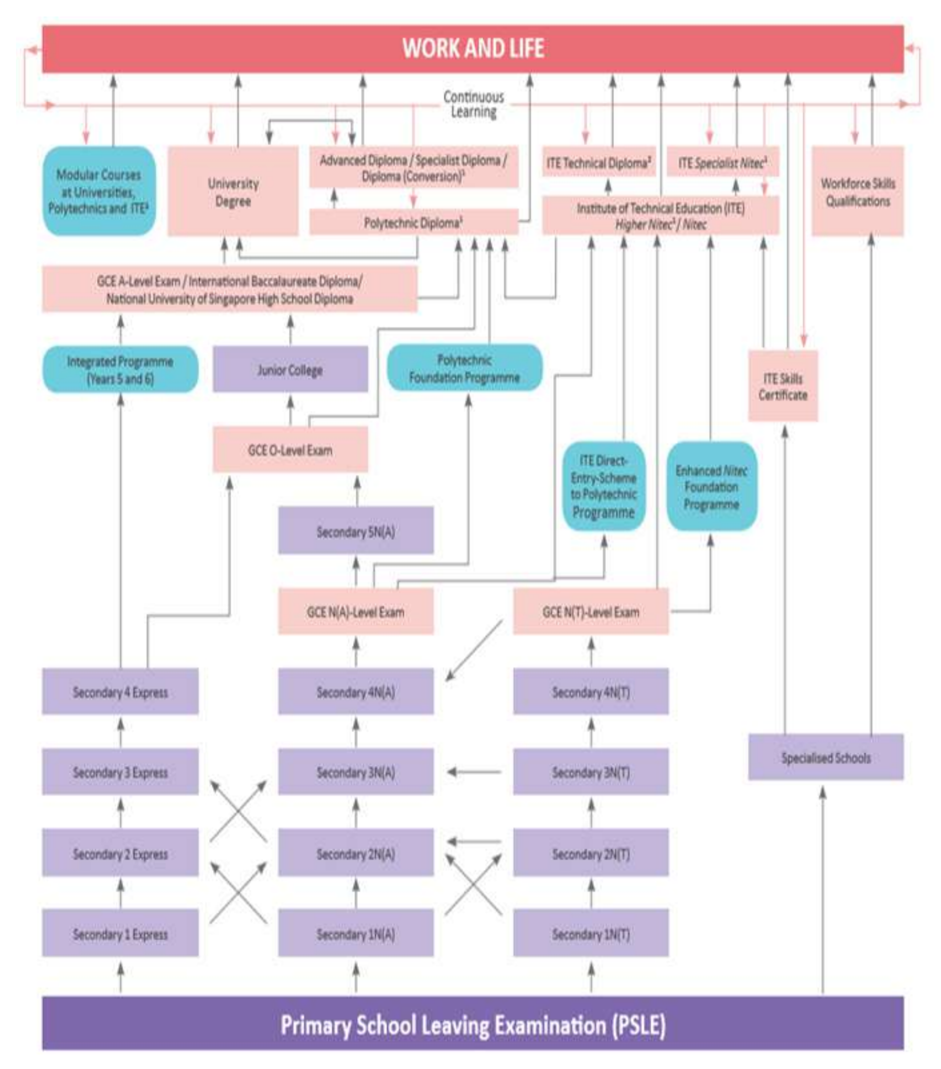
رابعًا: مسار المدارس المتخصصة Specialized Schools

فضلاً عن المسارات السابقة استحدثت سنغافورة مساراً آخر، يعادل مسارات المدارس الثانوية؛ وهو مسار المدارس المتخصصة الذي يُولي قدرات الطلاب الموهوبين عناية خاصة في عدة مجالات؛ حيث توفر المدارس المتخصصة حصول الطلاب على دورات الدبلوم في التخصصات الفنية، أو الأعمال التجارية في المعاهد الفنية التي تقدم برامج مخصصة للطلاب الذين يميلون نحو التعليم، والتدريب العملي.

ثانيًا: المسارات التعليمية في التعليم الثانوي الفنلندي

ورد في الوثيقة التي قدَّمها Ruzzi (2005) أن نظام التعليم الفنلندي الموضح في الشكل رقم (5) يتمتع بعناية كبيرة من قبل القائمين عليه؛ من خلال حرص الحكومة الفنلندية – ممثلة في وزارة التربية والثقافة – على توحيد الفرص أمام جميع الأطفال؛ عن طريق المدارس الشاملة التي تضمن وجود نظام تعليمي إلزامي، ومجاني، يتيح لهم فرصة الحصول على تعليم أساسي يوفر القدر ذاته من المعلومات، والمعارف، والخبرات بقطع النظر عن خلفياتهم الثقافية، والاقتصادية، والاجتماعية.

وتنص القوانين في فنلندا على أن مهمة مدارس التعليم الأساسي تتمثل في تنمية الطلاب جميعًا؛ ليصيروا أعضاء قادرين على تحمل المسؤولية الخلقية، والإنسانية، وأن يتلقوا من العلم، والمعرفة ما يحتاجونه في حياتهم، ويتناسب مع قدراتهم. ويتمتع التعليم الأساسي بالدعم الحكومي بشكل كامل، فضلاً عن توفير وجبة غداء، ورعاية صحية مجانية؛ بما في ذلك توفير الكتب المدرسية.



شكل رقم (4): آلية مسارات التعليم في المرحلة الثانوية في سنغافورة

ونظرًا للعناية الواسعة التي توليها الحكومة الفنلندية لأطفالها – ابتداءً من السنة الأولى من العمر، وحتى سن الخامسة – فقد وفرت الحكومة مراكز تعليم، ورعاية للطفولة المبكرة Early childhood education and care حين لا تكون الأسرة متفرغة لرعايتهم، أمَّا الأسر القادرة على رعاية أبنائها؛ فيحصلون على بدل مالي مقابل تلك الرعاية، تليها مرحلة الإعداد للمدرسة الابتدائية Pre-primary education، فمرحلة التعليم الأساسي Basic education؛ وتبدأ في سن السابعة، وتنتهي في سن السادسة عشرة؛ وبهذا تصير مدة التعليم الأساسي تسع سنوات، وقد يلجأ بعض الطلاب إلى إضافة سنة عاشرة؛ لمساعدتهم في تحسين معدلاتهم، والنجاح في الالتحاق بالمرحلة الثانوية.

ويتقدم الطلاب للمدرسة الثانوية التي تختارهم على أساس متوسط درجاتهم في المواد النظرية في شهادة التعليم الأساسي، فضلاً عن استخدام اختبارات القبول، والقدرات، ويمنح الطلاب نقاطًا إضافية للهوايات، والأنشطة الأخرى ذات الصلة. ونظرًا لأهمية هذه المرحلة بالنسبة للطلاب - بوصفها مرحلة مصيرية في تحديد ما سيكونون عليه في المستقبل - فقد أشارت وثيقة (Sahlberg (2007 إلى أنه قد أنشئت لجنة باسم: "لجنة الانتقال"؛ لتأمين فرص متساوية أمام جميع الطلاب في اختيار المسار المناسب إياهم.

وتموِّل الدولة - في هذه المرحلة - 57٪ من الرسوم، وتتكفل السلطة المحلية الممثلة في بلديات المقاطعات بتمويل 43٪، مع توفير الكتب التي يحتاجونها؛ عن طريق شراء الكتب المدعومة من مكتبة المدرسة، ولا تتكفل الحكومة الفنلندية - في هذه المرحلة - بما كانت توفره سابقًا من خدمات مجانية في مرحلة التعليم الأساسي.

ويتسم نظام التعليم الثانوي في فنلندا - كذلك - بأنه نظام وحدات؛ وليس نظامًا محكومًا بصفوف دراسية؛ أي: أن لكل طالب حرية اختيار المواد الدراسية حسب الخطة السنوية المدرجة؛ فيكون هو صاحب القرار في تنظيم جدوله الدراسي، وهذا النظام يساعد الطلاب في عدم التقيد بسنوات التخرج الثلاثة؛ فمن الطلاب من يتوقف عن الدراسة؛ بسبب مزاولة هواية، أو أداء أنشطة أخرى، وهناك من يعاني صعوبات في التعلم، وفريق ثالث يُفضِّل دراسة أكبر عدد ممكن من المواد؛ بما يتيح له مجالات أوسع في اختيار ما يريد دراسته في المرحلة الجامعية.

ويعتمد نظام التعليم الثانوي في فنلندا على مسارين:

أولاً: مسار الثانوية العامة العليا General Upper Secondary School

يقضي الطالب - في هذا المسار- ثلاث سنوات، يأخذ فيها ما لا يقل عن 75 وحدة دراسية (38 ساعة لكل منها)؛ حيث تشمل 47-51 وحدة إلزامية، و10 وحدات متخصصة أكثر تعمقًا من الوحدات الإلزامية، أمَّا الوحدات المتبقية فتكون من اختيار الطالب.

ويختتم مسار الثانوية العامة العليا بامتحان شهادة الثانوية العامة Matriculation examination، ويشمل هذا الاختبار موضوع اللغة الأم (الفنلندية، أو السويدية)؛ وهي مادة إلزامية، كما يجب على الطالب اختيار ثلاثة موضوعات إضافية من المواد الآتية:

- اللغة الثانية (الفنلندية، أو السويدية).

- اللغة الأجنبية.

- الرياضيات، والعلوم الطبيعية (الفيزياء - الكيمياء - الأحياء).

- التربية المدنية، والمعرفة، والثقافة (التربية الدينية - الأخلاق - علم الصحة - علم النفس - الفلسفة - التاريخ - علم الاجتماع - الجغرافيا).

ويُمكِّن اختبار الثانوية العامة في فنلندا الطالب من إعادة الاختبار في حال رسوبه فيه، كما يسمح له بإعادة الاختبار أكثر من مرة؛ حتى يحصل على الدرجة التي يرغب فيها، وبعد اجتياز اختبار الثانوية العامة يكون باستطاعة الطالب الالتحاق بالجامعة؛ للحصول على درجة البكالوريوس التي تكون مدتها ثلاث سنوات، وعند رغبته في استكمال دراساته العليا يُسمح للطالب اختيار الكلية المناسبة؛ للحصول على درجة الماجستير التي تتيح له مجال التخصص الذي يستكمل فيه دراسته؛ للحصول على درجة الدكتوراه.

ونتيجة لاستجابة فنلندا لمتغيرات التنمية التكنولوجية، ومتطلباتها، ورغبةً منها في توفير مزيد من القوى العاملة من المهنيين، والفنيين لتلبية احتياجات سوق العمل؛ فقد أضافت مسار التعليم المهني Vocational institutions الذي يشجع الشباب على مواصلة تعليمهم الأساسي؛ بما يناسب تطلعاتهم إلى جانب مسار الثانوية العامة General upper secondary school

ثانيًا: مسار التعليم المهني Vocational Institutions

ورد في وثيقة (2010b) "Finnish National Board of Education" أن التعليم، والتدريب المهنيَيْن، والكفاءة المهنية تؤدي جميعًا دوراً رئيسًا في تعزيز القدرة التنافسية، والازدهار الاقتصادي؛ حيث يتطلب سوق العمل في المستقبل مهارات مهنية متنوعة، وكفاءات عالية، وهذا ما يسعى إلى تحقيقه المسار المهني؛ بما يوفره من مهارات؛ من خلال المناهج الأساسية الوطنية للمؤهلات المهنية التي يقدمها، ومتطلبات المؤهلات القائم على الكفاءة؛ لتلبية احتياجات التغيير المستمر في سوق العمل.

وعليه، يقضي الطلاب في مسار التعليم المهني ثلاث سنوات، يدرسون فيها (120 ساعة معتمدة)، موزعة على النحو الآتي:

- وحدات التأهيل المهني: (90 ساعة معتمدة) تستند إلى الوحدات المهنية التي تغطي احتياجات المهارات المهنية المتعلقة بالكفاءة، وأخرى تتصل بالقدرات في مجال تنظيم المشروعات، علاوة على وحدات موجهة نحو تعزيز الصحة، والقدرة على العمل.

- وحدات الموضوعات الأساسية لإكمال المهارات المهنية: (20 ساعة معتمدة) تشمل الموضوعات الأساسية التي تزود الطلاب بالمهارات، والمعارف التي يحتاجونها في

المستقبل، كما يمكنهم استبدال وحدات من مدارس الثانوية العامة بهذه الموضوعات، وتشمل الموضوعات الأساسية الإلزامية: اللغات، والرياضيات، والتربية البدنية، والفنون، والثقافة.

- وحدات الاختيار الحر: (10 ساعات معتمدة)، وقد تكون وحدات مهنية، أو موضوعات أساسية، أو وحدات عامة، أو وحدات يعنى بها الطلاب.

وبعد الانتهاء من التأهيل المهني الثانوي (120 ساعة معتمدة)، يمكن مواصلة الدراسة بمزيد من المؤهلات المهنية المتخصصة Specialist vocational qualifications، والمؤهلات المهنية الإضافية Further vocational qualifications؛ كمؤهلات قائمة على الكفاءة، مع توفير التدريب التحضيري في المؤسسات التعليمية، أو التدريب داخل المصانع.

ويؤدي مسار التعليم المهني إلى الالتحاق بجامعات العلوم التطبيقية Universities of Applied Sciences؛ للحصول على درجة البكالوريوس التي تكون مدتها من 3,5 -4 سنوات، ويمكن للطالب الذي يرغب في الحصول على درجة الماجستير في العلوم التطبيقية استكمال دراسته بعد ثلاث سنوات من الخدمة، ويمكن للطالب الحصول على درجة الماجستير من الكليات الأخرى وفق شروط معينة، وتتيح درجتي الماجستير: (التطبيقي، أو الأكاديمي) الفرص أمام الطلاب للحصول على درجة الدكتوراه.

السؤال الثاني: ما طبيعة المواد الدراسية في المسار الأكاديمي للمرحلة الثانوية في كلٍ من: "سنغافورة"، و"فنلندا"؟

أولاً: طبيعة المواد الدراسية في المسار الأكاديمي في سنغافورة.

للإجابة عن هذا السؤال سوف يتم التركيز على المواد الدراسية في المسارات الأكاديمية للمرحلة الثانوية في سنغافورة؛ وهي: المسار السريع، والمسار الأكاديمي العادي؛ حيث تمت الاستعانة بالوثيقة (Isaacs, Creese & Gonzalez, n.d)

أولاً: المسار السريع



الاختصارات:
CCA: الأنشطة المصاحبة للمناهج الدراسية
CCE: الهوية، وتربية المواطنة
NE: التربية الوطنية
PAL: برنامج التعلم النشط
PE: التربية البدنية

يوضح الشكل رقم (6) منهج المسار السريع، والنهج الشامل الذي تتبعه وزارة التربية والتعليم في سنغافورة تعليم طلاب المرحلة الثانوية؛ من خلال النهوض بهم في جميع الجوانب؛ سواء أكان ذلك في القيم، والمعرفة، والمهارات؛ حيث تعنى مهارات الحياة بإكساب الطلاب القيم، والمهارات السليمة التي تؤهلهم كمواطنين؛ من خلال المناهج الدراسية غير الأكاديمية.

أما بالنسبة لمهارات المعرفة؛ فهي تسعى إلى تطوير مهارات التفكير، والتواصل لدى الطلاب؛ بما يمكنهم من تحليل المعلومات، واستخدامها، والقدرة على التعبير عن أفكارهم بفاعلية، وفي وضوح؛ من خلال عمل مشروعات مصاحبة المناهج الدراسية.

ويحتوي المسار السريع عدة مواد دراسية؛ هي: اللغات، والعلوم الإنسانية، والفنون، والرياضيات، والعلوم التي تضمن تكوين الأساس الجيد لدى الطلاب؛ بما يؤهلهم لمواصلة الدراسة في مختلف المجالات.

ثانيًا: المسار الأكاديمي العادي

الاختصارات:
CCA: الأنشطة المصاحبة للمناهج الدراسية
CCE: الهوية، وتربية المواطنة
NE: التربية الوطنية
PAL: برنامج التعلم النشط
PE: التربية البدنية

يلاحظ من الشكلين رقميّ: (6) و(7) تشابه المسارين: الأكاديمي العادي، والسريع في كل من: المهارات، والمعرفة؛ ولكن الاختلاف بينهما يكمن في محتويات المواد الدراسية.

وتوضح الجداول الآتية محتويات المواد الدراسية، وعدد الدروس اللازمة في كل أسبوع للمرحلة الثانوية كما ذكرها .Isaacs, Creese & Gonzalez (n.d)

جدول رقم (5): محتويات المواد الدراسية للسنتين: الأولى، والثانية (12 - 14 سنة) في المسارين: السريع، والأكاديمي العادي في سنغافورة

المواد الدراسية	المسار السريع	المسار العادي الأكاديمي
مدة الدروس (35 – 40 دقيقة) في الأسبوع		
اللغة الانجليزية	6	6
اللغات (الصينية / الملاوية / التاميلية)	6	6
الرياضيات	5	6
العـــــلوم	6	5
الأدب	2	2
التاريخ	2	2
الجغرافيا	2	2
الفنون والحرف	2	2
التصميم والتكنولوجيا / الاقتصاد المنزلي	3	3
الهوية وتربية المواطنة	2	2
التربية البدنية	2	2
الموسيقى	1	1
النشاط الاجتماعي	1	1

يُلاحظ من الجدول رقم (5) تشابه في طبيعة المواد الدراسية، وعدد الساعات التي يأخذها الطالب في السنتين: الأولى، والثانية في كل من المسارين: السريع، والأكاديمي العادي، باستثناء اختلاف يسير في الوقت المخصص لكل من مادتي: الرياضيات، والعلوم.

جدول رقم (6): محتويات المواد الدراسية للسنتين: الثالثة، والرابعة (14 - 16 سنة) في المسار السريع

المواد الدراسية	ملاحظات	عدد الحصص	مدة الحصة
موضوعات الاختبار الإلزامية (الإجبارية): 1- اللغة الإنجليزية. 2- اللغات: (الصينية/ الملاوية/ التاميلية). 3- الرياضيات. 4- العلوم. 5- الجمع بين العلوم الإنسانية.	دورات متخصصة للطلاب لدراسة المستوى الأعلى للغات (الصينية، والملاوية، والتاميلية).	(24 – 26) درساً	(35 – 40) دقيقة في الأسبوع

المواد الدراسية	ملاحظات	عدد الحصص	مدة الحصة
موضوعات الاختبار الاختيارية: 1- الرياضيات الإضافية. 2- العلوم الإنسانية: (الأدب - الجغرافيا - التاريخ). 3- العلوم: (علم الأحياء - الفيزياء - الكيمياء). أو العلوم المتكاملة. 4- لغة ثالثة. 5- موضوعات أخرى: (الفنون - الدين - التصميم والتكنولوجيا - الغذاء وعلوم المستهلك).	يجب على الطلاب الاختيار من بين اثنين وأربعة موضوعات.	(8 - 10) دروس	(35 - 40) دقيقة في الأسبوع
موضوعات إلزامية لا يختبر فيها الطالب: 1- الهوية وتربية المواطنة. 2- التربية البدنية. 3- الموسيقى. 4- النشاط الاجتماعي.		6 دروس 2 2 1 1	(35 - 40) دقيقة في الأسبوع

جدول رقم (7):محتويات المواد الدراسية للسنتين: الثالثة، والرابعة (14 - 16 سنة) في المسار الأكاديمي العادي

المواد الدراسية	ملاحظات	عدد الحصص	مدة الحصة
موضوعات الاختبار الإلزامية (الإجبارية): 1- اللغة الإنجليزية. 2- اللغات: (الصينية/ الملاوية/ التاميلية). 3- الرياضيات.		20 درساً 8 6 6	(35 - 40) دقيقة في الأسبوع
موضوعات الاختبار الاختيارية: 1- العلوم الإنسانية: (الأدب - الجغرافيا - التاريخ). 3- العلوم: (علم الأحياء - الفيزياء - الكيمياء) 4- موضوعات أخرى: (الفنون - الدين - التصميم والتكنولوجيا - الغذاء وعلوم المستهلك).	يجب على الطلاب الاختيار من بين اثنين وأربعة موضوعات.	(3 - 8) دروس	(35 - 40) دقيقة في الأسبوع
مواضيع إلزامية لا يختبر فيها الطالب: 1- الهوية وتربية المواطنة. 2- التربية البدنية. 3- الموسيقى. 4- النشاط الاجتماعي.		6 دروس 2 2 1 1	(35 - 40) دقيقة في الأسبوع

ويُلاحظ من الجدولين رقمي: (6،7) تشابه المواد الدراسية في السنتين: الثالثة، والرابعة؛ من حيث طبيعة المواد الدراسية، والموضوعات الإلزامية التي لا يؤدي الطلاب اختبارًا فيها (6 دروس)؛ ولكن يختلف المساران في عدد ساعات المواد الإلزامية، والاختيارية التي يختبر فيها الطلاب؛ حيث يبلغ عدد ساعات المواد الإلزامية التي يختبر فيها الطلاب في المسار السريع (24 – 26 درسًا). أما في المسار الأكاديمي العادي؛ فعدد ساعات المواد الإلزامية التي يختبر فيها الطلاب (20 درسًا)، أما بالنسبة للمواد الدراسية الاختيارية للاختبار في المسار السريع؛ فإنها تتراوح ما بين: (8 – 10 دروس)، في حين تتراوح المواد الدراسية الاختيارية للاختبار في المسار الأكاديمي العادي بين (3 – 8 دروس).

المواد الدراسية للمسار الأكاديمي في سنغافورة:

جدول رقم (8): المواد الدراسية للمسار الأكاديمي في سنغافورة

المادة الدراسية		الأهداف	الملاحظات
اللغة، والأدب الانجليزي		– تعلم مجموعة من المهارات اللغوية (القراءة والكتابة – المحادثة والاستماع). – تقدير القيمة الجمالية للغة الانجليزية من خلال دراسة النصوص الأدبية ؛ لتطوير القدرات الفكرية، والعاطفية، والاجتماعية، والثقافية.	اللغة الانجليزية هي اللغة الوحيدة والمعتمدة للتعليم في المرحلة الثانوية.
الرياضيات		– اكتساب المهارات والمفاهيم التي تدعم الرياضيات والمواد الأخرى في المرحلة التالية من التعليم. – ربط الرياضيات بمجالات، وتطبيقات أخرى.	العناية بدور مادة الرياضيات في النشاط اليومي، والعلمي، والتكنولوجي والاقتصادي، من خلال التركيز على منهج حل المشكلات.
العلوم	الأحياء	– تعريف الطلاب بالمبادئ الأساسية لعلم الأحياء وتنظيم البيئات الحيوية؛ عن طريق مهارات التفكير المختلفة بدلاً من الحقائق المجردة. – إشراك الطلاب بالقضايا ذات الصلة بالعلوم التي تتعلق بحياتهم ومجتمعهم من خلال العمل الجماعي.	العناية بدور مادة العلوم في تطوير روح البحث العلمي؛ من خلال التركيز على المعرفة، والفهم والتطبيق، والمهارات والعمليات، والأخلاق، والمواقف.
	الكيمياء	– دراسة المفاهيم الأساسية لعلم الكيمياء، فضلا عن الكيمياء التجريبية والعضوية والبنية الذرية.	
	الفيزياء	– دراسة المفاهيم الأساسية لعلم الفيزياء. – فهم مبدأ الحفاظ على الطاقة، وتطبيقه في مواقف الحياة اليومية، وكيفية نقل الطاقة وتحويلها إلى أشكال مختلفة ؛ من خلال أسلوب حل المشكلات.	

المادة الدراسية		الأهداف	الملاحظات
الدراسات الاجتماعية	الجغرافيا	- تطوير المهارات في اكتساب المعارف الجغرافية. - تنمية الشعور بالمسؤولية تجاه البيئة. - زيادة الوعي العالمي بالقضايا الجغرافية الحالية، والتحديات المستقبلية.	- يعتمد منهج الدراسات الاجتماعية على القضايا القائمة في المجتمع. - تعمل الدراسات تلاجتماعية على تعزيز شعور الانتماء لدى الطلاب، والحفاظ على التماسك الاجتماعي، وتقدير التنوع العرقي، والثقافي في المجتمع.
	التاريخ	- إشراك الطلاب في أنشطة تتطلب تحقيقا تاريخيا. - تمكين الطلاب من اكتساب المعرفة، وفهم تاريخ المجتمعات المحلية. - تطوير القدرة على تنظيم المعلومات التاريخية ؛ باستخدام وسائل الإعلام المختلفة. - تجهيز الطلاب بالمعارف والمهارات اللازمة لفهم الماضي، والإسهام - بنشاط، ومسئولية - في الحاضر.	
الموضوعات التطبيقية	التصميم، والتكنولوجيا	- تطوير الوعي بالتصميم في العالم المصنوع، و التحقق من نجاح التصميمات؛ من خلال تنفيذها. - تطوير التفكير الأساسي ومهارات الاتصال؛ من خلال تعلم كيفية استخدام التكنولوجيا. - خلق طلاب صانعي قرار مستقلين بذاتهم في المستقبل، وإشراكهم في أنشطة وتجارب في مجال التصميم.	تدرس الموضوعات التطبيقية للطلاب جميعا على اختلاف المسارات التعليمية، ولكن المسار العادي التقني يحتوي على موضوعات تطبيقية أكثر من المسارين: السريع والعادي الأكاديمي.
	الغذاء، وعلوم المستهلك	- تمكين الطلاب ليكونوا أفراداً لديهم وعي صحي، ومستهلكين مميزين، قادرين على إدارة حياتهم على نحو أفضل. - تحسين المجتمع؛ من خلال تحسين موارد الغذاء، والتمويل وتلبية الاحتياجات البدنية، والعقلية، والاجتماعية، والاقتصادية.	
	الموسيقى	- تنمية الحس الموسيقي، مع الحفاظ على التراث الثقافي السنغافوري. - تطوير مهارات الطلاب، وأدائهم؛ من خلال الاستماع، والاشتراك في الأنشطة الموسيقية؛ للتعرف على المهارات الحركية، والإبداعية لديهم	

وهكذا - وعلى اختلاف المسارات التعليمية في المرحلة الثانوية - فإن كل مسار يحتوي مواد دراسية، تخدم الهدف الذي وضعت من أجله، إلا أنها تشترك في الأهداف المراد تحقيقها في الطلاب، والتي وردت في وثيقة (MOE, 2012)

1- بناء شخص واثق من نفسه، يفكر بشكل مستقل، قادر على التواصل بشكل فعال، ولديه مهارات شخصية جيدة.

2- يتعلم ذاتيًا، ويتحمل المسئولية، ويتحلى بالمثابرة، والقدرة على استخدام التكنولوجيا ببراعة.

3- مواطن يتحمل المسؤولية، ويحترم الآخرين، ويشارك - بهمة، وفاعلية - في الشؤون المحلية، والدولية.

4- مساهم نشط، ومبادر في تلقائية، وقابل للتكيف، ويتسم بالمرونة، ولديه أهداف، وطموحات ذات مستويات، ومعايير عالية.

ثانيًا: طبيعة المواد الدراسية في المسار الأكاديمي في فنلندا

يتعين على الطلاب في مسار الثانوية العامة العليا اجتياز 75 وحدة دراسية كحد أدنى؛ بحيث يجتاز من 47 - 51 وحدة إلزامية، و10 وحدات في مجال التخصص، أما الوحدات المتبقية؛ فيترك لهم حرية الاختيار. ويوضح الجدول رقم (9) المناهج الدراسية، والدورات الإلزامية، والمتخصصة.

جدول رقم (9): المواد الدراسية، والدورات الإلزامية، والمتخصصة في فنلندا

الموضوع	وحدات إلزامية	عدد الدورات الوطنية المقدمة كوحدات تخصصية
اللغة الأم، والأدب.	6	3
اللغة (أ).	6	2
اللغة (ب).	5	2
لغات أخرى.	_	8+8
الرياضيات:		
- وحدة الدراسات المشتركة.	1	2
- الأساسية.	5	3
- المتقدمة.	9	
العلوم البيئية، والطبيعية:		
- علم الأحياء.	2	3
- جغرافيا.	1	3
- الفيزياء.	1	6
- الكيمياء.	1	4
العلوم الإنسانية، والاجتماعية:		
- فلسفة.	2	2
- علم النفس.	1	4
- التاريخ.	3	3
- الدراسات الاجتماعية.	3	1

الموضوع	وحدات إلزامية	عدد الدورات الوطنية المقدمة كوحدات تخصصية
الدين/ الثقافة،النظرة العامة، والأخلاق.	2	4
التثقيف الصحي.	1	2
الفنون، والتربية البدنية. - التعلم الجسمي. - الموسيقى. - الفنون البصرية.	5 2 2-1 2-1	_ 3 2 2
التوجيه، والإرشاد.	2	
دراسات موضوعية.		3
وحدات إجبارية.	51 - 47	
وحدات التخصص (الحد الأدنى).	10	
إجمالي عدد الوحدات (الحد الأدنى).	75	

وهكذا، يدعم التعليم الثانوي تطوير المعرفة الذاتية للطلاب، والحرص على نموهم الإيجابي، وتشجيعهم على التعلم مدى الحياة، والتطوير الذاتي المستمر؛ حيث يوفر منهج الثانوية العامة العليا مواد إلزامية، وأخرى متخصصة، تتيح للطلاب الاختيار بين المواد الدراسية؛ بما يناسب قدراتهم، وميولهم، وما يتطلعون إليه في المستقبل؛ سواء أكان ذلك متعلقًا باستكمال الدراسة، أم الالتحاق بسوق العمل. وفيما يأتي عرض للمواد الدراسية في مسار الثانوية العامة العليا:

جدول رقم (10): المواد الدراسية في مسار الثانوية العامة العليا في فنلندا

المادة الدراسية	الأهداف	الملاحظات
اللغـة	- تزويد الطلاب بأفضل أساس ممكن؛ لاستكمال دراساتهم العليا، أو الحصول على وظيفة. - تحسين معارف الطلاب، وفهم ثقافة المجتمع المتعدد وتقديرها؛ لتعزيز مهارات التواصل الثقافي بينهم.	اللغات الأساسية في مدارس الثانوية العامة العليا هي: (الفنلندية – السويدية – السامية – الرومانية) بحسب البيئة المدرسية، ويتم تدريس لغات أجنبية أخرى؛ لتعزيز مهارات التواصل لدى الطلاب.
الأدب	- تعزيز مهارات الطلاب من خلال فهم وتحليل وتفسير النصوص الأدبية. - تطوير تفكير الطلاب وبصيرتهم الفنية لبناء نظرتهم الأدبية.	يتم تدريس مادة الأدب بحسب اللغة الأم؛ سواء كانت فنلندية، أو سويدية، أو سامية، أو رومانية

المادة الدراسية		الأهداف	الملاحظات
		- التمكن من قواعد اللغة عند كتابة النصوص الأدبية. - القدرة على اختيار مصادر المعلومات المختلفة، وتقيمها بشكل نقدي.	
الرياضيات		- تطوير مهارات الطلاب شفهياً، وكتابياً، وحسابياً. - تشجيع الطلاب على ابتكار الحلول للمشاكل الرياضية، وربطها بالمجتمع، والحياة اليومية. - تدريب الطلاب على الملاحظة، ووضع الفرضيات، واستخلاص النتائج	اعتماد أسلوب حل المشكلات في المواقف التدريس الخاصة بمادة الرياضيات.
العلوم البيئية، والطبيعية	الأحياء	- تمكين الطلاب من الحصول على المعلومات على أساس الملاحظة، والتجريب. - تزويد الطلاب بفهم شامل لعلم الوظائف العضوية. - تشجيع الطلاب على التصرف بمسؤولية تجاه البيئة؛ للحفاظ عليها.	
	الجغرافيا	- القدرة على تحليل السمات المكانية للقضايا البيئية، والبحث عن حلول تتفق مع التنمية المستدامة. - فهم الظواهر والمشكلات العالمية، والإقليمية، والمحلية، ووضع الحلول المحتملة لها. - استخدام المعرفة الجغرافية؛ لإدراك العوامل التي تؤثر في العالم المتغير. - الإسهام - بنشاط - في تعزيز رفاهية الطبيعة، والبشر.	
	الفيزياء	- اكتشاف القوانين المعمول بها عالمياً من الطبيعة، وتمثيلها بنماذج رياضية. - تطوير مهارات الطلاب التجريبية لتحسين تفكيرهم العلمي.	
	الكيمياء	- دعم التفكير العلمي للطلاب، وتطويره؛ لتعزيز التنمية المستدامة؛ من خلال دراسة خصائص المواد، والظواهر الكيميائية.	
الدين		- تعريف الطلاب بدينهم، وتراثهم الثقافي، وفلسفة الحياة، والتفكير الأخلاقي النابع من الدين. - الديانات الأخرى تتبع نفس مبادئ الديانات الأساسية.	الديانات الأساسية في مدارس الثانوية العامة العليا هي: (الدين الإنجيلي اللوثري - الدين الأرثوذكسي).

وتبرز أهمية التعليم الثانوي العام في توفير التعلم الشامل الذي يمنح الطلاب القدرات الكافية لمواصلة الدراسة؛ استناداً إلى المنهج العام للتعليم الثانوي، والقدرات اللازمة؛ لمواجهة تحديات البيئة، والمجتمع، والقدرة على تقييم الأمور من زوايا نظر مختلفة.

وتشترك جميع المواد الدراسية في احتوائها القيم المراد غرسها في الطلاب طوال مسيرتهم في التعليم الثانوي؛ فهي ذات أهمية كبيرة في تنشئتهم الثقافية، ودمج التعليم؛ من خلال توحيد الأهداف بين جميع المدارس الثانوية؛ كغرس المواطنة النشطة، وروح المبادرة، والسلامة، والرفاهية، والتنمية المستدامة، والاعتزاز بالهوية الثقافية، ومعرفة الثقافات الأخرى، والتكنولوجيا والمجتمع، وكفاءة الاتصال والإعلام، فضلاً عن موضوعات أخرى، يمكن للقائمين على التعليم إضافتها في المناهج الدراسية الخاصة، والهدف من ذلك كله هو أن يعرف الطلاب حقوقهم، ومسؤولياتهم، وأن ينموا؛ ليتحملوا المسؤولية؛ كراشدين تجاه مجتمعهم.

مناقشة نتائج التحليل:

السؤال الأول: ما المسارات التعليمية المتاحة لطلاب المرحلة الثانوية في نظام التعليم العام في كل من: "سنغافورة"، و"فنلندا"؟

- **انتقال الطالب إلى المرحلة الثانوية:** تحرص سنغافورة، وفنلندا على إلزام أبنائها؛ من خلال جعل التعليم ما قبل المرحلة الثانوية تعليمًا إلزاميًا، ينتهي باختبار، يحدد مستوى الطالب، وبعد اجتياز الطالب الاختبار ينتقل إلى المرحلة الثانوية، وتبقى مرحلة اختيار المسار مرتبطة بالدرجات التي حصل عليها الطالب في مرحلة ما قبل الثانوية، وتسمح هذه الطريقة بالانتقال إلى المرحلة الثانوية؛ باختيار الطالب ما يناسب درجاته، وقدراته، فضلاً عن توجيه الطالب إلى العناية بمرحلة ما قبل الثانوية؛ للحصول على الدرجات التي تُمكنه من اختيار التخصص الذي يرغبه.

وأكدت دراسة Machin and McNally (2008) أن التعليم الجيد في المرحلة الابتدائية لا تكمن أهميته في معرفة التلاميذ المهارات الأساسية فحسب؛ وإنما فيما يتيحه لهم من التعلم بشكل أسرع، وأكثر فاعلية في أثناء انتقالهم من مرحلة تعليمية إلى المرحلة التي تليها.

- **نظام الوحدات الدراسية في المرحلة الثانوية:** تمتاز مرحلة التعليم الثانوي في "فنلندا" بنظام الوحدات الدراسية؛ بدلاً من نظام السنوات الدراسية؛ حيث يسمح هذا النظام باختيار الطلاب ما يناسبهم من مواد إلزامية، واختيارية حسب إمكاناتهم، وقدراتهم، وميولهم؛ مما يتيح المجال لهم للتحكم في المدة الزمنية التي ينهي بها المرحلة

الثانوية، وتظهر ميزة نظام الوحدات الدراسية في إعطاء الطلاب القدرة على اتخاذ القرار، واختيار ما يناسبهم من مواد دراسية؛ فمن الممكن أن يتعرض الطالب لظروف، تحد من قدرته على الدراسة، فيختار مواد سهلة؛ ومن ثم يستكمل العبء الدراسي بعد هذه الظروف.

ويمتاز نظام الوحدات بإتاحة الفرصة أمام الطالب لتجميع الدرجات طوال سنوات الدراسة في المرحلة الثانوية، على حين أن تركيز النظام الحالي على الصف الثاني عشر يُسبِّب للطالب ضغطًا نفسيًا، فضلاً عن الضغط الدراسي الذي قد يؤدي إلى انخفاض معدل التحصيل لديه. كما يمتاز نظام الوحدات الدراسية بوصفه نوعًا من التدريب على مواصلة الدراسة الجامعية؛ حيث يعتمد التعليم الجامعي على نظام الوحدات الدراسية.

- **المسار التقني (المهني)**: وجود المسار التقني - كخيار متاح أمام طلاب المرحلة الثانوية - يفتح المجال لهم للعمل في مختلف القطاعات الفنية؛ فقد ذكرت دراسة حورية، والوناس (2011) أن التعليم المهني يساعد الأفراد في اتخاذ القرارات المناسبة؛ فيما يخص مسارهم المهني؛ من خلال ترشيد اختياراتهم المستقبلية؛ حيث يعمل هذا المفهوم على تطوير كفاءات الفرد، واتجاهاته، ويسمح له بفهم عالمه الخارجي؛ من خلال التصورات المهنية، والتصورات عن ذاته.

ويعد المسار التقني مساراً متكاملاً؛ بحيث يربط الجانب النظري بالعملي، ويواكب كل ما هو جديد في الصناعة؛ من خلال التعاون مع الشركات؛ لتعرف احتياجات سوق العمل؛ لذا يتضح لنا أن المسار التقني يراعي ميول، وقدرات الطلاب الذين يتمتعون بمهارات حرفية، وفنية بطريقة تعليمية موجهة.

- **مرونة الانتقال بين المسارات**: من أهم ما يميز مسارات التعليم في المرحلة الثانوية في كل من: "سنغافورة"، و"فنلندا" المرونة في الانتقال بين المسارات المختلفة؛ والتي تتيح الفرص أمام الطلاب لتغيير المسار الذي اختاروه في البداية؛ فهذه المرونة تساعدهم في استكمال دراستهم؛ ومن ثم الحدّ من التسرب، كما أن تكافؤ الفرص في المسارات التعليمية كلها يسمح للطلاب باستكمال دراستهم العليا، أو الانخراط في سوق العمل.

السؤال الثاني: ما طبيعة المواد الدراسية في المسار الأكاديمي للمرحلة الثانوية في كل من: "سنغافورة"، و"فنلندا" ؟

في المسار الأكاديمي يدرس الطلاب جميع المواد الدراسية؛ سواء أكانت مواد علمية، أم أدبية؛ فتنوع المواد - في هذا المسار- لا يُقيِّد الطلاب في نوع معين من العلوم، ولا

يحصر تفكيرهم في معرفة محددة. كما أن المسار الأكاديمي لا يقتصر على المواد الأساسية الإلزامية؛ بل إن هناك مواد اختيارية، تراعي ميول الطلاب، والمواد الدراسية لا تعنى بالمهارات، ولا المعرفة فحسب؛ بل تؤمن بالتعليم الشمولي الذي يحدث تحت مظلة القيم.

وهذا ما يجب التركيز عليه عند بناء مناهج المرحلة الثانوية؛ حيث ذكرت دراسة برهوم (2009) أن القيم تؤدي دوراً أساساً في شخصية الفرد؛ فهي التي تحدد السلوك، وتجعل الفرد قادراً على التكيف مع حياته، وما يواجهه فيها من مصاعب، وتشكل له سوراً واقياً من الانحراف الفكري، والخلقي، والنفسي، والاجتماعي.

مُقترحات ختامية:

1- ضرورة التفكير في إضافة المسار المهني؛ كمسار أساس في نظام التعليم بالمرحلة الثانوية.

2- العمل على احتواء مسارات المرحلة الثانوية جميع المواد الدراسية؛ لإعداد الطلاب إعداداً شاملاً، مع مراعاة تفرد كل مسار بإضافة المواد الدراسية الخاصة به.

3- تبني نظام الوحدات الدراسية في المرحلة الثانوية؛ لما يتيحه من مرونة، يتمكن - من خلالها - الطلاب من اختيار المواد المناسبة إياهم.

4- تضمين المنهج الدراسي في المرحلة الثانوية مواد دراسية، يُمارس الطلاب - من خلالها - المشاركة المجتمعية؛ لزيادة إسهاماتهم في المجتمع؛ من خلال خبرات ميدانية حقيقية.

مراجع الفصل الثالث عشر

أولا : المراجع العربية

- الحبـابي، زينب والرشـيدي، نوف (2016). التكامـل بين المرحلة الثـانوية، والجامـعة، في غـازي الرشـيدي. دراسـات وقـضايا في التعليم الثـانوي: دراسـات في الاتجاهات التربوية المعاصرة. مكتبة الفلاح. الكويت.
- الدخيل، عزام بن محمد (2015). تعْلومُهم: نظرة في تعليم الدول العشر الأوائل في مجال التعليم عبر تعليمهم الأساسي . ط4 . بيروت: الدار العربية للعلوم ناشرون.
- برهوم، أحـمـد (2009). دور المعلـم في تعـزيز القـيم الإيمانيـة لدى طلبـة المرحلـة الثـانوية بمديريتي خـانيونس وغرب غزة من وجهة نظر الطلبة. رسالة مـاجستير غير منشـورة. قسم أصول التربية، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- حورية، ترزورلت و الوناس، مزياني (2011). التربية المهنيـة كاستراتيجية للتقليل من المعاناة في العمل. مـجلة الباحث في العلوم الإنسانيـة والاجتماعيـة. 3(3) : (536- 552) جامـعة قاصدي مرباح ورقلة. الجزائر.
- عبيدات، مـحمد، وأبو نصار، محمد، ومبيضين، عقلة (1999) . منهجية البحث العلمي: القواعد والمراحل والتطبيقات. عَمان: دار وائل للنشر.
- علي، سكينة، والعتيبي، خلف، والـعبدالله، صالح، والمنصور، عبدالله، والصغير، لميعة، وتوفيـقي، ساميـة، والبناي، كـواكب (2013). تعـديلات على الوثيـقـة الأساسـيـة للمـرحلة الثانوية في دولة الكويت نوفمبر 2013. دولة الكويت.
- مـراد، صـلاح، وهـادي، فـوزية (2013). طرائق البـحث العلمي: تصـميـماتها وإجـراءاتهـا. ط2. القاهرة: دار الكتب الحديثة.

ثانيا: المراجع الأجنبية

- Abazaoglu, I. & Aztekin, S. (2016). The Role Of Teacher Morale And Motivation On Student's Science And Math Achievement: Findings From Singapore, Japan, Finland And Turkey. Universal Journal Of Educational Research; 4(11) pp: 2606-2617.
- Chakroun, B. (2008). What can we learn from policy learning, in: Yearbook 2008. Policy Learning in Action .Turin, European Training Foundation, pp.11-18.
- EP-Nuffic (2016). Education System Singapore: The Singaporean Education System Described And Compared With The Dutch System. Holland.
- European Commission (EURYDICE) (2017). Teaching and Learning in General Upper Secondary Education. Retrieved from https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Finland:Teaching_and_Learning_in_General_Upper_Secondary_Education
- Finnish National Board Of Education (2010 a). Education In Finland: Finnish Education In A Nutshell. Finland.
- Finnish National Board Of Education (2003). National Core Curriculum For General Upper Secondary School. Finland.

- Finnish National Board Of Education (2010 b). Vocational Education And Training In Finland. Finland: Ministry Of Education & Culture.

- Isaacs, T. , Creese, B. , & Gonzalez, A. (n.d). Aligned Instructional Systems: Singapore. Institute Of Education University Of London (IOE). London.

- Kam, H. & Gopinathan, S. (1999). Recent Developments In Education In Singapore. Published By Swets & Zeitlinger. 10(1) pp: 99-117.

- Lessani, A. , Md Yunus, A. , Tarmiz, R. , & Mahmud, R. (2014). Why Singaporean 8th Grade Students Gain Highest Mathematics Ranking In TIMSS (1999-2011). Published By Canadian Center Of Science And Education. 7(11).

- Levin, B. (2000, April). Conceptualizing The Process Of Education Reform From An International Perspective. Paper Presented To The American Educational Research Association, New Orleans.

- Machin, S. and McNally, S. (2008). Aims for primary Education: changing National context. The primary review.

- Ministry Of Education [MOE] (2006). Design & Technology Syllabus: Lower Secondary Special/Express/Normal (Academic). Singapore: Curriculum Planning & Development Divison.

- Ministry Of Education [MOE] (2008). Education In Singapore. Singapore.

- Ministry Of Education [MOE] (2015 a). Education Statistics Digest 2015. Singapore.

- Ministry Of Education [MOE] (2015 b). Express Course Curriculum. Singapore. Retrieved from https://www.moe.gov.sg/education/secondary/express-course-curriculum

- Ministry Of Education [MOE] (2014). Food and Consumer Education Syllabus: Lower Secondary. Singapore: Curriculum Planning & Development Divison.

- Ministry Of Education [MOE] (2016a). Geography Syllabus: Lower Secondary Express Course , Normal (Academic) Course. Singapore: Curriculum Planning & Development Divison.

- Ministry Of Education [MOE] (2016 b). History Syllabus: Lower Secondary Express Course, Normal (Academic) Course. Singapore: Curriculum Planning & Development Divison.

- Ministry Of Education [MOE] (2013). Literature In English Teaching Syllabus 2013: Lower And Upper Secondary. Singapore: Curriculum Planning & Development Divison.

- Ministry Of Education [MOE] (2016 c). Music Teaching & Learning Syllabus: Primary & Lower Secondary. Singapore: Curriculum Planning & Development Divison.

- Ministry Of Education [MOE] (2016 d). Normal Course Curriculum. Singapore. Retrieved from https://www.moe.gov.sg/education/secondary/normal-course-curriculum

- Ministry Of Education [MOE] (2016 e). Secondary School Education. Singapore.

- Ministry Of Education [MOE] (2016 f). Social Studies Syllabus: Upper Secondary Express Course Normal (Academic) Course. Singapore: Curriculum Planning & Development Divison.

- Ministry Of Education [MOE] (2012). The Case Of Singapore: Rethinking Curriculum For The 21st Century. Singapore.

- OECD (2016). PISA 2015 Results In Focus. OECD Publishing.
- OECD (2010). Strong Performers And Successful Reformers In Education: Lessons From PISA For The United States . OECD Publishing.
- Placklé, I., Könings, K., Jacquet, W., Struyven, K., Libotton, A., Merriënboer, J., & Engels, N.(2014). Student's Preferred Characteristics Of Learning Environments In Vocational Secondary Education. International Journal For Research In Vocational Education And Training; 1(2) pp: 107-124.
- Provasnik, S. , Kastberg, D. , Ferraro, D., Lemanski, N. , Roey, S. , & Jenkins, F. (2012). Highlights From TIMSS 2011: Mathematics And Science Achievement Of U.S. Fourth And Eighth-Grade Students In An International Context. U.S. Department Of Education: National Center For Education Statistics.
- Provasnik, S. , Malley, L. , Stephens, M. , Landeros, K. , Perkins, R., & Tang, J. (2016). Highlights From TIMSS And TIMSS Advanced 2015 : Mathematics And Science Achievement Of U.S. Students In Grades 4 And 8 And In Advanced Courses At The End Of High School In An International Context: National Center For Education Statistics.
- Raffe, D. (2011) Policy borrowing or policy learning? How (not) to improve education systems. Centre for Educational Sociology: The University of Edinburgh. CES Briefing, No.57.
- Ruzzi, B. (2005). Finland Education Report. Finland: National Center On Education And The Economy (NCEE).
- Sahlberg, P. (2011). PISA In Finland: An Education Miracle Or An Obstacle To Change? CEPS Journal; 1(3).
- Sahlberg, P. (2007). Secondary Education In OECD Countries Common Challenges, Differing Souutions. Brazil: Sharing Expertise In Training.
- Smith, B. , Hurth, J. , Pletcher, L. , Shaw, E. , Whaley, K. , Peters, M. , & Dunlap, G. (2014). A Guide To The Implementation Process: Stages, Steps And Activities. The Early Childhood Technical Assistance Center (ECTA). North Carolina University.
- Tan, C. (2008). Globalisation, The Singapore State And Educational Reforms: Towards Performativity. Education, Knowledge And Economy. 2(2), pp: 111-120.
- Tan, C., Koh, K. & Choy, W. (2016). The Education System In Singapore. In Juszczyk, S. (ed.), Asian Education Systems pp: 129-148 . Toruñ: Adam Marszalek Publishing House.
- Wong, A., Chong, S., Choy, D., Wong, I., & Goh, K. (2008). A Comparison Of Perceptions Of Knowledge And Skills Held By Primary And Secondary Teachers: From The Entry To Exit Of Their Preservice Programme. Australian Journal Of Teacher Education; 33(3) pp: 76-93.



الفصل الرابع عشر

التحديات التي تواجِه التعليم العالي في عصر الثورة الصناعية الرابعة

رفعه خزعل خالد العازمي

أنـــوار محمـــد يوســـف

د. غازي عنيزان الرشيدي

مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والإجتماعية، المجلد ٤،

العدد ٤/٣٣، ٢٠٢١

الملخص

يهدف هذا البحث إلى التعرف على التحديات التي تواجه التعليم العالي في عصر الثورة الصناعية الرابعة، والكشف عن السياسات التربوية المتبَعة للتعامل معها، وكيف تتكيف مؤسساتُ التعليم العالي والجامعات في دولة الكويت مع التطور العلمي الهائل في ظل الثورة الصناعية الرابعة، بهدف تطوير سياساتها، والوصول للاستفادة القصوى من التطورات الهائلة في مجال التعليم والتعليم العالي. وقد استُخدم في هذا البحث المنهجُ الوصفي التحليلي، وتم الاعتماد على أسلوب تحليل المحتوى النوعيَ لجمع البيانات وتحليلها، والإجابة عن أسئلة الدراسة: ماهي التحديات التي تواجه التعليمَ العالي في عصر الثورة الصناعية الرابعة؟ وماهي طبيعة المناهج في عصر الثورة الصناَعية الرابعة؟ وما أثر الثورة الصناعية الرابعة على مستقبل التعليم والاستدامة؟ ويبلغ عدد الوثائق 13 وثيقة جمعت من دراسات ومقالات ومؤتمرات علمية. وأسفر البحث عن عدة نتائج أهمها، الكشف عن أبرز التحديات التي قد تواجه أنظمةَ التعليم العالي، وكيفية معالجتها، ومعرفة أهم متطلبات التوظيف في عصر الثورَة الصناعية الرابعة، وضرورة مواكبة أنظمة التعليم العالي لتطورات الثورة الصناعية الرابعة سواء في المناهج التعليمية أو في العملية التعليمية بذاتها.

الكلمات المفتاحيه

The challenges facing higher education in the era of the Fourth Industrial Revolution?

Assistant professor in the department of Jurisprudence -Kuwait university

Abstract:

This study aims to identify the challenges facing higher education in the era of the fourth industrial revolution to identify the educational policies used in dealing with the fourth industrial revolution and how higher education institutions and universities have adapted to the tremendous scientific development under the fourth industrial revolution, intending to develop higher education policies in the state of Kuwait in order to reach the maximum benefit from the tremendous developments in the field of education and higher education. The study adopted the descriptive-analytical approach, based on the method of analyzing qualitative content for data collection and analysis, in order to answer the following research questions: what are the challenges facing higher education in the era of the fourth industrial revolution? The number of documents is 14 documents collected from scientific studies, articles, and conferences. The findings identified the significant challenges that may face higher education systems, as well as how to address them, and to understand the essential requirements of jobs in the era of the fourth industrial revolution, and the importance of keeping up with these systems for the developments of the fourth industrial revolution in the educational process, especially in higher education.

Key Words: The Fourth Industrial Revolution, Higher Education, Fourth Education.

الفصل الرابع عشر

التحديات التي تواجهِ التعليم العالي في عصر الثورة الصناعية الرابعة

مقدمـة

يشهد العالمُ تطوراً سريعاً في كافة المجالات وخاصة في مجال التعليم، فتسعى كثير من الدول المتقدمة إلى تطوير سياساتها التربوية بما يتناسب مع التطور العلمي الهائل، واستغلال التقنية الحديثة في خدمة سياساتها التعليمية، فالعالَم اليوم مليء بالاختراعات القائمة على التقنيات الحديثة الناجمة عن الثورة الصناعية الرابعة، وهي ثورة التقنيات الحديثة التي أثرت على كافة مجالات الحياة كالتربية والتعليم، حيث ظهر مصطلحُ التربية الرابعة "ducation 4.0 الذي يستدعي من الأنظمة التعليمية العملَ جنباً إلى جنب مع التطورات التكنولوجية وطرق التدريس (aria, Shahbodin, and Pee, 2018)

طورت التكنولوجيا منذ ظهور الثورة الصناعية الأولى أواخر القرن الثامن عشر والتي تعرف بثورة الطاقة البخارية، أي الإنتاج الميكانيكي باستخدام الماء وطاقة البخار، ثم ظهرت الثورة الصناعية الثانية بداية القرن العشرين مع اختراع الكهرباء وظهور خطوط انتاج الكهرباء والأجهزة الكهربائية، ثم تلتها الثورة الصناعية الثالثة ثورة الانترنت وبرمجة الأجهزة الالكترونية (الأتمتة الرقمية)، مما ساعد على رفع كفاءة الإنتاج، وفي الوقت الحالي ومع انتشار التكنولوجيا وظهور التقنيات الحديثة ظهرت الثورة الصناعية الرابعة التي تعرف بثورة (النظام السيبراني الفيزيائي) أي الربط بين الأجهزة والآلات وأجهزة الاستشعار والناس باستخدام تقنية انترنت الأشياء (aria, Shahbodin, and Pee, 2018).

سعى الكثيرُ من الأنظمة التعليمية إلى تطوير سياستها ومناهجها بما يناسب احتياجات عصر الثورة الصناعية الرابعة، وتراعي أهميةَ ملاءَمة الطلاب والخريجين لمتطلبات هذا العصر، فالكثيرُ من المِهَن اليدوية استبدل بها الآلاتُ الذكية، وأصبح من الضروري تزويدُ الطلاب بالمهارات والمعرفة اللازمة لتأهيلهم للمستقبل والتكيف مع احتياجات الثورة الصناعية الرابعة (bdullah, Humaidi, & Shahrom, 2020)

إن مقياس التقدم في عصر الحداثة لا يتمثل بما تملكه الدولُ من ثروات طبيعية، بل بما تمتلك من ثروة بشرية متسلحة بالعلم وقادرة على إنتاج المعرفة؛ فالعلمُ والتعليم وخاصَة التعليمُ العالي هو المحرك الرئيس لإعداد القوى البشرية المنتجة في أي مجتمع، والمجتمع المتقدم هو المجتمع الذي يمتلك العلم ويصنَع المعرفةَ، وذلكَ من خلال التخطيط الجيد لتنمية الموارد البشرية والمادية، ومراقبة مستوى الأداء وجودة المخرجات بشكل مستمر، حتى تساير المستجدات العالمية (العقيلي والقحطاني، 2019).

فمن خلال التعرف على واقع تعامُل الأنظمة التعليمية في الدول المتقدمة مع الثورة الصناعية الرابعة، والممارسات التي تقوم بها لمواكبة تطورات العصر ومستجداته، نستطيع أن نضع بين أيدينا نموذجاً حقيقياً يمكن الاستفادة منه في تطوير النظام التعليمي في الكويت.

مشكلة الدراسة

تحتم التطورات السريعة للتكنولوجيا تطوير التعليم العالي بما يتماشى مع مستجدات الثورة الصناعية الرابعة، ومعرفة التحديات التي تواجه التعليم العالي في الكويت في عصر الثورة الصناعية الرابعة، وأهمية تطوير السياسات التربوية لمواكبة عصر الثورة الصناعية الرابعة، وذلك من خلال تحديد التحديات التي قد تواجه التعليمَ العالي لفهمها ومحاولة التغلب عليها، ومسايرة الأنظمة التعليمية المتطورة، وذلك في إطار التوجهات التربوية لمنظومة التّعليم والتّعلم وتفسيراتها لمفهوم الثورة الصناعية الرابعة.

أسئلة الدراسة

يسعى هذا البحث للإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ماهي التحديات التي تواجه التعليم العالي في عصر الثورة الصناعية الرابعة؟

2- ماهي طبيعة المناهج في عصر الثورة الصناعية الرابعة؟

3- ما أثر الثورة الصناعية الرابعة على مستقبل التعليم والاستدامة؟

حدود الدراسة

يقتصر هذا البحث على تحليل الوثائق المتاحة التي استطاع الباحثون الوصول إليها، وقد جُمعَتْ من المقالات والدراسات والمؤتمرات العلمية، المتعلقة بالتعليم والثورة الصناعية الرابعة، حيث تم استخدام (14) وثيقة قام الباحثون بتحليلها وتبيان واستخلاص ما يمكن أن يشكِّل إجابات على أسئلة البحث والتي ستكون بمثابة نتائج البحث.

هدف الدراسة

يهدف هذا البحث إلى تعرف أهم التحديات التي تواجه أنظمة التعليم العالي في العالَم في عصر الثورة الصناعية الرابعة، والتعرف على طبيعة المناهج في عصر الثورة الصناعية الرابع، وأثرها على مستقبل التعليم والاستدامة، وكيف تتكيف مؤسسات التعليم العالي والجامعات مع التطور العلمي الهائل في ظل الثورة الصناعية الرابعة، بهدف تطوير سياسات التعليم العالي والفني والمهني في الكويت ومجاراة التطور العالمي؛ للاستفادة من التطورات الهائلة في مجال التعليم والتعليم العالي في دولة الكويت.

أهمية الدراسة

تنبع أهمية هذا البحث من أهمية موضوعه، الذي يسعى لتَلَمُّسِ أثَرِ الثورة الصناعية الرابعة على أنظمة التعليم العالي في العالَم وفي الكويت، وإلقاء الضوء على ما توصلت إليه أنظمة التعليم في العالَم كاستجابة لمستجدات الثورة الصناعية الرابعة، من أجل الاستفادة من تجارب الدول المتطورة، وتنبع أهمية هذا البحث أيضاً من الضرورة المُلحَّة لتطوير السياسات التعليمية في الكويت لمواكبة الثورة الصناعية الرابعة. وكذلك من قلة الدراسات العربية التي تطرقت لهذا الموضوع في حدود علم الباحثَين.

مصطلحات الدراسة

الثورة الصناعية الرابعة: عُرِف بالاختصار الإنجليزي (R) Fourth Industrial Revo-lution) يقصد بها الموجةُ الصناعيَة الجديدة التي ترتكز على الصناعة في طورها الرابع من حيث استخدامها للتقنية، خاصة التكنولوجيا الحديثة في مجالات جديدة مثل: الروبوتات، والذكاء الاصطناعي، والطباعة ثلاثية الأبعاد، وإنترنت الأشياء، وغيرها، واستخدام التكنولوجيا في الحياة اليومية" (arvard Business Review, 2021).

التعليم الرابع: ظهر هذا المصطلح مع ظهور الثورة الصناعية الرابعة، بسبب تأثيرها

على كل المجالات وخاصة التعليم، وتتطلب من التعليم استخدام التكنولوجيا الحديثة والتكيف معها (aria, et al., 2018).

الإطار النظري

خلفية تاريخية

مَرَّ العالَمُ عبْرَ التاريخ بثلاث ثورات صناعية مختلفة، بداية من الثورة الصناعية الأولى IR 1 التي انطلقت من بريطانيا، وامتدت من القرن الثامن عشر حتى القرن التاسعَ عشرَ، وكانت الثورة الصناعية الأولى تمثِّل الخطوة الأولى نحو النمو الاقتصادي لدول العالم وارتفاع المستوى المعيشي للعديد من الشعوب، تم فيها اختراعُ الطاقة البخارية التي ساعدت على التوسُّع في بناء السكك الحديدية والقنوات، مما أدى إلى زيادة القدرة على التواصل، واختراع البورصة، وظهور البنوك والممولين والاستثمارات الخاصة، ثم تلتْها الثورةُ الصناعية الثانية IR 2 التي بدأت في أوائل القرن التاسعَ عشرَ وتم فيها اختراع الكهرباء واستخدام الآلات الكهربائية، مما أدى إلى تطور الصناعات والإنتاج، ثم بدأت الثورةُ الصناعية الثالثة IR 2 التي سُميتْ ثورةُ الانترنت في منتصف القرن العشرين الَتي أحدث العديد من التطورات في مجال الطاقة النووية والتوسع في استخدام الإلكترونيات.

ومع التطور التكنولوجي وتغيُّر حياة الناس أصبحتِ التكنولوجيات جزْءاً من حياة البشر، ونشهد حالياً الثورة الصناعية الرابعة IR 4 والثورةَ الرقمية، والتي تتميز باستخدام التكنولوجيا الذكية والتقنيات وتفاعُلها عبْرَ المجالات الفيزيائية والرقمية والبيولوجية. وما يميز الثورةَ الصناعية الرابعة عن الثورات السابقة أنها تؤثِّر في جميع مجالات الحياة (ay-embeNel, 2019)

الثورة الصناعية الرابعة

يعد كلاوس شواب (Klaus Schwab) رئيس ومؤسس المنتدى الاقتصادي العالمي أول من ذكر مصطلح "الثورة الصناعية الرابعة" في الدورة السادسة والأربعين للمنتدى الاقتصادي العالمي عام 2016) الذي عقد في دافوس (davos) حيث ذكر أن الثورة الصناعية الرابعة ستحدث تغييرات كبيرة في كافة مجالات الحياة، ونوه على ضرورة الاستجابة لهذه التغييرات بطريقة شاملة ومتكاملة من كافة قطاعات المجتمع المختلفة، وأن هذه الثورة تتميز بدمج المجالات المادية والرقمية والبيولوجية، وتتميز بالسرعة والتعقيد والشمول (Schwab, 2016)

تكنولوجيا الثورة الصناعية الرابعة كما ذكرها (Kayembe & Nel, 2019)

1- **البيانات الضخمة**: مجموعة كبيرة الحجم من البيانات المعقدة والمتنوعة، والتي لا يمكن لتقنيات المعالجة التقليدية العمل عليها.

2- **الذكاء الاصطناعي**: قدرة أجهزة الكمبيوتر على الوظائف المعقدة المرتبطة بالذكاء البشري، وأن يتم توجيه هذه الأجهزة والآلات لأداء المهام والتفاعل مع الإنسان، مثل السيارات ذاتية القيادة، وسيري (Siri) في هواتف شركة آبل.

3- **الروبوتات**: تستخدم في الصناعات الحديثة مثل مصانع إنتاج السيارات، لأنها تساعد على زيادة معدل الإنتاج، وتستخدم للمهام المعقدة للغاية التي لا يستطيع الانسان القيام بها.

4- **إنترنت الأشياء**: اتصال الأجهزة المختلفة مثل الكمبيوتر والهواتف المحمولة والتلفاز ببعضها البعض عن طريق الإنترنت، وارسال واستقبال المعلومات بين هذه الأجهزة (مشاركة البيانات).

5- **الطباعة ثلاثية الأبعاد (3D)**: هي عملية صنع مجسمات صلبة ثلاثية الأبعاد من ملف رقمي، وتستخدم في العديد من المجالات مثل الأدوية وصناعة السيارات وأجزاء الطائرات، والأعضاء الاصطناعية.

6- **الحوْسبة الكمية**: تستغرق الحوسبة الكمية أياماً أو ساعات لحل المشكلات التي قد تستغرق أجهزة الكمبيوتر المحلية مليارات السنين لحلها، وتساعد الحوسبة الكمية على اكتشاف وتطوير اختراعات في مجالات العلوم والطاقة والطب من خلال طرق تشخيص الأمراض بوقت مبكر.

الدراسات السابقة

أولا: الدراسات العربية

1. دراسة وطفة (2020)، والتي تناولت مستقبل التعليم الخليجي في ضوء الثورة الصناعية الرابعة، وبحثت في مدى قدرة التعليم على التجاوب مع متطلبات المستقبل في معترَك الثورة الصناعية الرابعة. واستخدَمت منهجَ البحث الوصفي النوعي، وقد أظهرت الدراسةُ القصورَ الكبير في أنظمة التعليم العالي، وعدمَ قدرته بأوضاعه الحالية على التجاوب مع معطيات الثورة الصناعية الرابعة. ومن أهم توصيات ومقترحات الدراسة: الدعوة إلى مشروع سياسي اجتماعي ضخم يستطيع أنْ يضع جامعات الخليج في مساراتها الحضارية وأنْ يوجهها نحو النهوض الحضاري بمجتمعاتها.

2. وسَعت دراسة الشهري، والسعدون (2019) إلى البحث عن واقع العلاقة بين الثورة الصناعية الرابعة ومخرجات التعليم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني، والتعرف على مدى رضا أعضاء هيئة التدريس في المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني عن جَودة مخرجات التعليم في ظل الثورة الصناعية الرابعة، وقد استخدمت الباحثتان المنهجَ الوصفي في تناول موضوع الدراسة واستخدمتا الاستبانةَ كأداة لجمع البيانات، ومن أهم توصيات الدراسة: إفساح المجال للبحث العلمي المستمر والمتابِع لكل التغيرات المستحدَثة في مجال الصناعة والتنمية وربطه بمَجال التعليم، وتطوير المهارات الناعمة لدى الطلاب بما يتناسب مع متطلبات الثورة الصناعية الرابعة، وإنشاء جسور تواصل متبادلة بين المؤسسات التعليمية وسوق العمل.

3. وفي دراسة العميري، والطلحي (2020)، كان غرض الدراسة الكشف عن طرق توظيف تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة في الجغرافيا التربوية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية. اتبعَت الدراسةُ المنهجَ المختلَط، والمتمثل في المنهج الوصفي الوثائقي، والمنهج النوعي. وكان مجتمع الدراسة متمثلاً في جانبين: أولهما: الوثائق المتصلة بالثورة الصناعية الرابعة من حيث طبيعتها، ونشأتها، ومبادئها، وأهدافها، وميادين تطبيقاتها في مناهج الجغرافيا، وثانيهما: الخبراء والمختصون في الثورة الصناعية الرابعة والجغرافيا التطبيقية والجغرافيا التربوية. وكانت العينة مكونةً من (8) خبراء، واستخدَمت أسئلةَ المقابلة المقننة كأداة لرصد تصورات الخبراء، ومن أهم نتائج الدراسة وجود ثلاثة مجالات تقنية رئيسية للثورة الصناعية الرابعة، وهي: المجال الفزيائي، والمجال البيولوجي، والمجال الرقمي. وكشفت نتائج الدراسة أيضاً عن إمكانية توظيف عدة تطبيقات للثورة الصناعية الرابعة في تعليم وتعلُّم الجغرافيا، وهي: الذكاء الاصطناعي، والبيانات الضخمة، والحوسبة السحابية، وإنترنت الأشياء، والروبوتات، وتقنية النانو. وكشفت النتائج عن ستة تحديات تُواجه توظيفَ تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة في الجغرافيا، وتتمثل في: تسخيرُ التقنية، والعقودُ الذكية، والتأثيرُ على العمل وسرعته ودقته، وخلخلة الطبقة الاجتماعية الوسطى، وسيطرة العملاء، وتطوير المهن.

4. أشارت دراسة السيد ومحمود (2019) إلى أهم التحديات الناجمة عن الثورة الصناعية، وآثارها على التعليم العالي في مصر في ضوء تحديات الثورة الصناعية، وأهمية تعزيز التعليم مدى الحياة لتلبية احتياجات المستقبل للطلبة، كما تطرقت إلى الوظائف المستقبلية ودورها في تحقيق التنمية المستدامة، وأسفرت النتائج عن عدة عقبات

تعوق تنفيذ المقترح وأهمها: نقص المرونة في القوانين الخاصة بمؤسسات التعليم العالي، وبالتالي عدم القدرة على مواكبة التطورات الخاصة بالثورة الصناعية الرابعة، والضعف الكبير في إمكانيات التمويل العام بمؤسسات التعليم العالي من ميزانية الدولة، ووضوح القصور في البنية التحتية لمؤسسات التعليم العالي، وقصور الاستثمار في البحث العلمي، وضعف الدعم لأعضاء هيئة التدريس، ووجود فجوة بين مخرجات التعليم ومتطلبات الثورة الصناعية، وأخيرا تهميش دَور البحث العلمي في المؤسسات الجامعية.

ثانياً: الدراسات الأجنبية

1- وفي دراسة لـ (Hariharasudan & Kot (2018) بعنوان: استعراض النطاق عن اللغة الإنجليزية الرقمية والتعليم الرابع (4.0) للصناعة الرابعة (4.0)، قام الباحثان بتحليل الدراسات السابقة باستخدام منهج مراجعة النطاق (ن¨coping review method) تُعَد اللغة الإنجليزية الرقمية والتعليم (4.0) من كفاءات الموظفين في الصناعة (4.0)، حلل الباحثان الدراسات المتعلقةَ باللغة الإنجليزية الرقمية والتعليم الرابع (4.0) والصناعة الرابعة (4.0) من مختلفَ المصادر. وأظهرت النتائج أنَّ الدراسات التي أجريت في هذه المجالات محددة للغاية، وتركز فقط على واحدة من المجالات المذكورة أعلاه؛ ولم تحدد أي وثيقة الترابطَ بين هذه المجالات. ومن خلال منهج مراجعة النطاق، حددت الدراسةُ الثغرات في أدبيات الموضوع. وتوصلت الدراسة إلى أنَّ سدَّ الثغرات وإجراءَ البحوث حول هذه المجالات مفيدٌ لفرز بعض تحديات الصناعة (4.0) ومن توصيات الدراسة أن يجري الباحثون في المستقبل دراسات تستند إلى الترابط بين اللغة الإنجليزية الرقمية والتعليم الرابع (4.0) للصناعة الرابعة (4.0).

2- وهدفت دراسة لـ (Kayembe & Nel (2019) إلى تحديد التحديات والفرص المتاحة للتعليم في عصر الثورة الصناعية الرابعة (4IR) ركزت على قطاع التعليم في جنوب إفريقيا، من خلال تحليل الوثائق وتحليل المفاهيم، من مصادر موثوقة لوضع تصور حول والتعليم الرابع. وأشارت نتائج الدراسة إلى أنَّ قطاع التعليم في جنوب إفريقيا يواجه عدداً من التحديات في سعيه للتكيف مع المرحلة الرابعة. ومن هذه التحديات التمويل غير الكافي، والبنية التحتية، والمهارات اللازمة لاستعداد الخريجين للمشاركة في الثورة الصناعية الرابعة (4IR) أشارت النتائج أيضا إلى أنّهَ يجب على الحكومة أنْ تستثمر في تطوير البنية التحتية، والقدرة البشرية، والتقنية، والمالية؛ لتطوير نظام التعليم للمشاركة في الثورة الصناعية الرابعة (4IR)

3- أشارت دراسة (2019) Tinmaz & Lee إلى المشكلات التي تُواجِه كوريا

الجنوبية في عصر الثورة الصناعية الرابعة، ومن أهم هذه المشكلات عدم استعداد طلاب الجامعات لمواجهة العصر الصناعي وتغيُّر الوظائف واختفاء بعض المهن بسبب التقدم التكنلوجي، ووفقًا لنتائج هذه الدراسة كان عددٌ كبير من الطلاب يخططون للعمل في الخارج أو غير متأكدين من مواقع عملهم المستقبلية، وقد يكون هذا بسبب نقص التعليم أو التدريب الكافي في مؤسسات التعليم العالي في كوريا الجنوبية، حيث لم يتم دمج المفاهيم الأساسية للثورة الصناعية الرابعة في المناهج.

التعقيب على الدراسات السابقة

يُلاحَظ أنّ أغلب الدراسات التي تناولت موضوع الثورة الصناعية الرابعة هي دراسات حديثة، وأجمعت على أهمية تطوير المؤسسات التعليمية من أجل مواكبة العصر، وعلى أهمية التخطيط والبحث العلمي للنهوض بالنظام التعليمي، وتحسين جودة مخرجاته، بما يتناسب مع معطيات الثورة الصناعية الرابعة. ويحاول هذا البحثُ الكشف عن التحديات التي تواجه التعليم العالي في عصر الثورة الصناعية الرابعة، والتعرف على طبيعة المناهج في عصر الثورة الصناعية الرابع، وأثرها على مستقبل التعليم والاستدامة.

منهج الدراسة

سيتم في هذا البحث استخدامُ المنهج الوصفي التحليلي، الذي يهدف إلى تقديم وصف للظاهرة المراد دراستها. وسيتم الاعتماد على الطريقة النوعية في جمع المعلومات متمثلة بأداة تحليل الوثائق وأسلوب تحليل المحتوى النوعي، وهي طريقة علمية وذاتية بنفس الوقت تساعد الباحث على فهم الواقع الاجتماعي من خلال تحليل الوثائق والبحث عن البيانات، وترميز وتصنيف الموضوعات، للحصول على وصف متكامل للواقع الاجتماعي (Zhang and Wildemuth, 2016)

عينة الدراسة

يشمل مجتمع البحث جميعَ المقالات والدراسات العلمية المنشورة في مجلات علمية والمتوفرة في الانترنت، والتي تناولت تعامُل الأنظمة التعليمية مع الثورة الصناعية الرابعة؟ وتشمل عينة البحث الوثائقَ المتاحة التي استطاع الباحثون الوصول إليها. وقد جُمعت من مقالات ودراسات ومؤتمرات علمية باللغة الانجليزية، منشورة ومتوفرة في الإنترنت، تتعلق بالتعليم والثورة الصناعية الرابعة، حيث استُخدمت (14) وثيقة لهذا الغرض. وجدول (1) يوضح الوثائق التي توصل إليها الباحثون:

جدول رقم (1): الوثائق التي سيتم تحليلها

	المؤلـف	العنوان
1	(Jung 2019) مقالة	The fourth industrial revolution, knowledge production and higher education in South Korea
2	(World Economic Forum 2020) تقرير المنتدى الاقتصادي العالمي	Schools of the future: Defining new models of education for the Fourth Industrial Revolution.
3	(Menon and Castrillón 2019) مقالة	Reimagining curricula for the Fourth Industrial Revolution
4	(2019) Majid & Zamin مقالة	The 4th Industrial Revolution: Contemplations on curriculum review and Its implementation in the Malaysian higher education institutes
5	Gueye, M., & Exposito, E. (2020) ورقة مقدمة في المؤتمر الوطني التاسع للتكنولوجيا في التعليم	Iniversity 4.0: The Industry 4.0 paradigm applied to Education
6	Yun, Y. (2018)	2018 Lifelong Learning in Korea
7	(Ahmad& Segaran &, Sapr, 2020) Article	Academic Staff and Industry Revolution 4.0: Knowledge, Innovation and Learning Factor
8	(Abdullah & Humaidi & Shahrom, 2020) Article	Industry revolution 4.0: the readiness of graduates of higher education institutions for fulfilling job de-
9	(Caudill, 2020) Article	The Globalization of Higher Education as Part of the Fourth Industrial Revolution
10	(Refaiah, 2020) Article	The Role of Academic Accreditation in Guiding Saudi Universities to Respond to the Fourth Industrial Revolution Receivables
11	(Kim& Lee, 2019) Chapter book	Future Implications of the Fourth Industrial Revolution on Education and Training
12	(Zavera, 2019) Article	The analysis of the response from tertiary education programs to the challenges of the Fourth Industrial Revolution
13	(Yang & kim & yim, 2019) Article	A Case Study of the Korean Government's Preparation for the Fourth Industrial Revolution: Public Program to Support Business Model Innovation

أداة الدراسة

تم الاعتماد على خطوات تحليل المحتوى النوعي في جمع مفردات الموضوع وتحليلها؛ فمن خلال هذا الأسلوب يستطيع الباحث دراسة واقعٍ ما، وتحليله، والتوصلَ إلى نتائج مهمة فيه.

خطوات تطبيق البحث

في ضوء نموذج خطوات تحليل المحتوى النوعي Zhang and Wildemuth (2016) قام الباحثون بما يلي:

1. إعداد البيانات (الوثائق).
2. تحديد وحدة التحليل.
3. تطوير الفئات وتحديد نظام الترميز.
4. اختبار نظام الترميز على عينة من الوثائق.
5. ترميز جميع الوثائق.
6. تقييم تناسق الترميز، ودمج المتشابه من الفئات وإعادة تصنيفها.
7. استخراج النتائج عن طريق إعادة بناء وصياغة المعلومات المستجدة من البيانات.
8. كتابة البحث ومناقشة النتائج.

التصنيف :

جدول رقم (2): التصنيف

التصنيف	رقم البطاقة	التكرار
1- تحديات تواجه التعليم العالي دَور الحكومات - دَور التدريس	1-1 6-3 5-4 2-5 11-11 13-11 8-12 9-12 11-13 12-14 1-15 6-15 10-1 13-5 14-10 15-10 2-13 12-13 14-13 2-14 13-1 12-1	22
2- سوق العمل- إعداد الخريجين- إعداد المعلمين- المهارات المطلوبة للتوظيف- تغير الوظائف	2-1 3-6 5-9 1-10 9-10 13-10 25-10 7-15 4-4 3-8 7-10 8-10 10-10 18-10 4-2 7-4 1-7 2-7 3-9 10-9 5-13 5-1 3-3 1-8 4-10 3 -13 3-14 9-15 22-2 20-11 23-10 11-14 8-15 23-10	34
3- علاقة الثورة الصناعية الرابعة بالاقتصاد والتعليم - التعلم الجيد في الاقتصاد الجيد	9-1 5-14 17-14 6-2	4
4- إنتاج المعرفة	7-1 7-9 19-10 24-10 15-1 11-1 9-9	7
5- الابتكار التكنلوجي - تكيف الإنسان مع التكنولوجيا	6-1 8-3 18-11 19-11 1-14 10-14 14-14	7
6- تكيف المناهج - ملاءَمة الأنظمة التعليمية- تحويل محتوى التعليم	1-2 1-3 4-3 1-4 6-4 6-10 11-10 8-11 5-12 8-13 4-14 9-14 5-15 2-2 10-2	17
7- مهارات الابتكار في التعليم - جودة التعليم	7-2 15-2 8-9 17-10 9-13 5-2 9-3	7
8- مهارات أساسية - مهارات المواطنة العالمية	11-2 10-11 21-10 22-10 15-13 12-2	6
9- تغير مستقبل التعليم - احتياجات المستقبل- مدارس المستقبل- الانتقال الى التعليم الجديد- الثورة التربوية الرابعة	8-2 15-5 9-2 2-3 17-11 11-12 27-2 23-2 5-5	9
10- التكيف مع الثورة الصناعية الرابعة- تكيف المؤسسات مع الثورة الصناعية الرابعة- التكيف مع تغيرات بيئة العمل.	19-2 28-2 3-15 21-11 6-9	5
11- الاستدامة - رأس المال البشري.	13-2 4-15 16-2	3
12- طرق التدريس.	21-2 3-5	2
13- التعلم القائم على حل المشكلات (الفعال) استراتيجيات التعلم الصحيحة.	26-2 1-9 7-3 4-9	4
14- التعلم الذاتي - الشامل والمتاح - التعلم مدى الحياة لمواكبة التغير في الأعمال والتكنلوجيا- التعلم مدى الحياة.	24-2 7-5 2-9 6-14 25-2 6-5 1-11 14-11 2-12	10

التصنيف	رقم البطاقة	التكرار
15- التعليم العالي في ماليزيا الجودة الماليزية .MQA	2-4 3-4	2
16- التعليم عن بعد - الفصول الدراسية الافتراضية- نظم إدارة التعلم -LMS - دمج التكنلوجيا بالتعلم- قدرة البيئة التعليمية على التكيف مع التقنيات الجديدة - تطوير التعليم- MOOCS.	9-5 3-12 7-14 14-2 10-5 1-5 4-5 11-5 12-5 1-13 4-13 6-13 7-13 8-14 15-14 13-14 3-1 10-12 10-13 18-14	20
17- نموذج الجامعة في 4ir جامعة كوريا للتعليم.	14–5 3–7	2
18- العولمة وتحويل التعليم العالي إلى سلعة وضرورة لتقدم الثورة الصناعية الرابعة.	2–11 1–12	2
19- انتقال الصناعة إلى الثورة الصناعية الرابعة والتوسع المستمر في التعليم عبر الإنترنت- تأثير الرقمنة على الصناعة- مواءَمة التعليم مع الصناعة- زيادة الكفاءة والإنتاجية.	4–11 6–11 13–12 7–11 16–11 2–8 15–11 5–11 9–11 7–12 13–13 8–5 12–10 3–11 12–11 2–10 5–10	17

تقسيم التصنيف إلى موضوعات:

جدول رقم (3): تقسيم التصنيف إلى موضوعات

1- التعليم العالي ما مدى قدرة التعليم العالي على مواجهة التحديات في عصر الثورة الصناعية الرابعة؟	- تحديات التعليم العالي إنتاج المعرفة. - التعليم العالي. - الاعتماد الأكاديمي.
2- الثورة الصناعية ما أثر الثورة الصناعية الرابعة على التعليم؟ - تكيف الانسان مع التكنلوجيا	- انتقال الصناعة الى الثورة الصناعية الرابعة العولمة وتحويل التعليم. - نماذج للجامعات في الثورة الصناعية الرابعة علاقة الثورة والاقتصاد. - دول لديها مهارات رقمية للانتقال الى الثورة الصناعية. - سوق العمل.
3- المناهج ماهي طبيعة المناهج في عصر الثورة الصناعية الرابعة؟	- تكيف المناهج جودة التعليم. - طرق التدريس. - المهارات الأساسية.
4- المستقبل والاستدامة ما أثر الثورة الصناعية الرابعة على مستقبل التعليم والاستدامة؟	- احتياجات المستقبل. - تحقيق الاستدامة وراس المال البشري التعلم الذاتي ومدى الحياة. - التعلم عن بُعد.

نتائج البحث

نتائج السؤال الأول: تحليل محتوى الوثائق أظهر وجود عددٍ من التحديات التي تواجه التعليم العالي في عصر الثورة الصناعية الرابعة.

1. في مجال إنتاج المعرفة

ذكرت وثيقة Jung (2019) أن التعليم العالي عنصر أساسي في إنتاج المعرفة، ومن خلال البحث الأكاديمي وتدريب القوة العاملة المؤهلة، والتحدي يمكن الحفاظ على الجودة في الأبحاث وأيضا الجودة في إعداد الطلاب لسوق العمل في بيئة كثيفة المعرفة، وورد في الوثيقة أيضاً، أن الطبيعة العالمية للمعرفة تعزز التوسع السريع في التعاون البحثي بين الأكاديميين من دول مختلفة، وذلك لتوفير صناعات ابتكارية تكنولوجية جديدة ووظائف عالية الجودة، وتشمل تحديات البحث والتدريس في التعليم العالي، تركيز الباحثين على أهداف قصيرة المدى مثل عدد الأوراق المنشورة لهم، وعدم التعاون مع الصناعة، وكذلك عدم مشاركة المعرفة مع القطاعات الأخرى، وارتباط الأبحاث بالموضوعات الشائعة والمتعلقة بالسياسات الحكومية عند التقدم للحصول على منح بدلاً من استكشاف مجالات جديدة للأبحاث.

2. في مجال التعليم العالي والصناعة الرابعة

أشارت وثيقة Menon& Castrillón (2019) إلى الارتباط الوثيق بين جودة التعليم واقتصاد الدولة، وإلى ثر التعليم العالي على زيادة إنتاجية العمل ورفع القدرة الابتكارية للتكنولوجيا؛ وأشارت أيضاً إلى ضرورة تسهيل استيعاب التكنولوجيا، بحيث تكون التكنولوجيا وسيلة لتحقيق غاية أكثر من كونها غاية في حد ذاتها.

أمَّا وثيقة Majid & Zamin (2019) قد أشارت إلى ضرورة التواؤُم مع متطلبات الثورة الصناعية الرابعة وتضمينها في مناهج التعليم العالي، كما أشارت إلى أهمية توعية الأكاديميين بمفاهيم الثورة الصناعية الرابعة (IR4) تطوير مخرجات البرامج بما يُلبِّي احتياجات الثورة الصناعية الرابعة (IR4) وأن تتضمن البرامج الأكاديمية التي تُدَرَّس في معاهد التعليم العالي مكونات تكنلوجيا الثورة الصناعية الرابعة والتي منها: الحوسبة السحابية (loud computing) والبيانات الضخمة (Big data) وتحليل البيانات (Data analytics) وإنترنت الأشياء (IoT) والروبوتات (robotics) والواقع الافتراضي أو المعزز (virtual or augmented reality) لتأهيل الخريجين باعتبارهم القوى العاملة لتطوير الصناعة والاقتصاد في البلاد.

وذكرت وثيقة Caudill (2020) من مؤسسات التعليم العالي تواجه تحديَ التحديث

الدائم للتخصصات وللمهارات لتهيئة الخريجين والعمال للتغيرات السريعة في الصناعة، فعلى مؤسسات التعليم العالي توفير أعداد أولية كافية من العمال الخبراء؛ لمواجهة زيادة الطلب على العمال المهَرة، وعليها تقع مسؤولية توفير وتسهيل فرص التعلم مدى الحياة لهؤلاء العمال الخبراء بعد تخرجهم.

وأشارت الوثيقة أيضا إلى أنه على مؤسسات التعليم العالي القيام بدمج التعليم العالي مع متطلبات الثورة الصناعية الرابعة، وهيكلة البرامج والتعليم المستمر بالتوازي مع الصناعة الرابعة، لإعداد الطلاب للمستقبل، وهذا من خلال التعرف على الاتجاهات المستقبلية للتعليم والصناعة الرابعة، واهمية المرونة والقدرة على تكييف مؤسسات التعليم العالي مع التغييرات المستحدَثة في الصناعة، فعليها التأهب لاتخاذ الاجراءات المناسبة؛ لتكون قادرة على التغيير في الوقت المناسب، حيث سيعمل التعليم بشكل أكبر مع الصناعة لتطوير أفكار وتقنيات جديدة وإعداد الطلاب في للمساهمة في الصناعة، وكذلك توفير فرص التعلم مدى الحياة لإبقاء المهنيين ملمِّين بالتطورات ومنتجين في مجالاتهم الخاصة.

وورد في وثيقة Refaiah (2020) أن مجالات تكييف التعليم العالي مع الثورة الصناعية الرابعة هي، (1) المتابعة المستمرة للتطورات في أسواق العمل في القطاعات العامة والخاصة، (2) الاستعداد للتغيَر الذي قد يطرأ على طبيعة الوظائف من حيث زوال وظائف تقليدية وظهور وظائف تعتمد على التقنيات الحديثة، (3) الحث على البحث العلمي التطبيقي والابتكار ورعايتهما، (4) بناء منظومة من القيم الأخلاقية ومعززات الهوية، (5) تعزيز الجامعات لمرونتها في التخطيط للبرامج والمقررات، (6) التطلع إلى تحقيق تشاركية فعالة في التخطيط لمخرجات البرامج الأكاديمية ونواتج تعلَيمها، (7) رفع درجة الكفاءة الداخلية للمنظومة الإدارية والقيادية في الجامعات.

3. في مجال التعليم الرابع (Education 4.0)

حددت وثيقة Gueye & Exposito(2020) اتجاهين يقوم عليهما التعليم الرابع، الأول: يقوم على الابتكارات العامة والتغيرات في التعليم وطرق التدريس، والثاني: يقوم على تكامل تقنيات الصناعة الرابعة في التعليم، حيث إن التعليم 4.0 (الرابع) هو رؤية لمستقبل التعليم الذي سيستغل إمكانات التقنيات الرقمية والبيانات الشخصية والفرص التي يقدمها هذا العالم المترابط لتعزيز التعلم مدى الحياة.

وورد في الوثيقة نفسها اقتراح لـ Fisk حول الابتكارات العامة والتغييرات اللازمة

لتنفيذ نموذج التعليم 4.0. حيث يعتمد هذا الاقتراح على اعتماد تسعة اتجاهات في التعلم وهي: (1) التعلم في أوقات وأماكن مختلفة، (2) إضفاء الطابع الشخصي على التعلم، (3) عمليات التعلم التكيفية والديناميكية، (4) التعلم القائم على المشروع، (5) الخبرة الميدانية، (6) تفسير البيانات، (7) التقييم التكويني، (8) ملكية الطالب، (9) نظام التوجيه. فهذه الاتجاهات في التعليم 4.0 سوف تسهم بلا شك في تَحَوُّل دور المعلم ليجعلَ المتعلم في قلب عملية التعلم.

4. في مجال تحويل التعليم العالي إلى سوق عالمي

وضحت وثيقة (2020) Gueye & Exposito أنه مع ظهور الإنترنت والتقدم التكنولوجي، انتشرت تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) في المنظمات التعليمية، واتجهت هذه المنظمات التعليمية نحو تحسين التدريس واعتماد العديد من الأساليب التربوية الحديثة منها: التعليم والتدريب عبر الإنترنت، الفصول الدراسية المعكوسة، والتعلم المدمج. لدعم التعلم الذاتي والمتاح للعامة دون قيود الزمان والمكان.

ونوهت وثيقة (2019) Zavera بازدياد أعداد الطلاب الذين سينتقلون للتعلم خارج بلادهم مع ازدهار الثورة الصناعية الرابعة ويتوقع أنْ تستمر هذه الأعداد بالنمو، وأن يزاد تطوير التعليم العالي عبر الدول (transnational education) الذي يحدد بثلاثة أنواع: الأول سفر الطلاب للدراسة، الثاني التعاون من خلال برامج التوأمة، الثالث إنشاء مجموعات في الأسواق الأجنبية وتطوير الدورات عبر الإنترنت من خلال المعلومات وتكنولوجيا الاتصالات. ويمكن أن تكون الجامعات الافتراضية (الخدمات التعليمية عبر الانترنت) هي جامعات المستقبل في مجال التعليم العالي.

وذكرت وثيقة (2020) Caudill ستة اتجاهات لمستقبل التعليم العالي ولتحويل التعليم العالي إلى سوق عالمي وهي: دمقراطية التعليم (Democritization of education) والتعلم مدى الحياة (Lifelong learning) والتعليم الذاتي (ndividualism of education) والتقدم التكنولوجي التجريبي (Experimental technological advancement) والرقمنة للطلاب (طigitized students) والتغيرات في الطلب على القوى العاملة (ضhanges in workforce demand).

5. في مجال إعداد الخريجين لسوق العمل

ذكرت وثيقة (2019) Jung أن الثورة الصناعية الرابعة أثرت على عدة مجالات، حيث ستحدث الثورة الصناعية الرابعة تغييرات كبيرة في مجالات الصناعة وسوق العمل والتعليم العالي، ويعتمد مدى استفادة الدول من التغييرات التي أحدثتها هذه الثورة

يعتمد على مدى مرونة هذه الدول واستعدادها للتكيف والتغيير، حيث ستتأثر الصناعة والتصنيع والتجارة بالتقدم التكنولوجي، وستختفي الصناعات التقليدية، مما سيؤثر على سوق العمل، وذلك بزوال الوظائف التقليدية واستبدالها بالروبوتات والذكاء الاصطناعي، وستبرز الحاجة للمهنيين ذوي المهارات العالية؛ لذا يتعين على مؤسسات التعليم العالي إعداد طلاب الجامعات لسوق العمل.

وأضافت وثيقة Abdullah وHumaidi و(2020) Shahrom أنَّه يتوجَّب على التعليم العالي تنمية مهارات ومعارف الخريجين في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة، حيث يمكن للتدريب التكميلي للخريجين أن يقلل من الفجوة بين التعليم الأكاديمي وحاجات الصناعة الرابعة، التي بدورها تطالب المرشحين للعمل أن يكونوا مؤهلين تأهيلا عاليا في مختلف الصناعات، وأن الاستعداد للعمل يعتمد على قدرة الخريجين على الاستفادة من المعرفة والمهارات التي تعلموها في الجامعة لإنجاز الوظيفة المطلوبة، وقد حددت الوثيقة مجموعة من المهارات والقدرات المهمة للخريجين (خصت الخريجين الماليزيين) للعمل في الوظائف في عصر الثورة الصناعية الرابعة، منها مهارات شخصية كمهارات الاتصال واللغة الانجليزية، ومهارات فنية كالإبداع والابتكار، ومهارات تقنية كتحليل البيانات، وهذه المهارات تساعد على مواجهة تحديات الثورة الصناعية الرابعة في بيئة العمل المستقبلية، وأضافت الوثيقة أن توظيف العمال المهرة يساعد على التقليل من تكلفة التدريب.

أمّا وثيقة Refaiah (2020) قد نوهت بأهمية التفاعل بين تكنولوجيا المعلومات والآلات والإنسان، للوصول إلى الاستفادة القصوى من تقنيات الثورة الصناعية الرابعة في استخدام الموارد للإنتاج الذكي، فقد أحدثت الثورة تغييرات كبيرة في سوق العمل والمهارات المطلوبة للتوظيف، وأصبح من الضروري على مؤسسات التعليم العالي تكييف المناهج واستخدام طرق التدريس التي تعتمد على التفكير الناقد، وحل المشكلات والمقدرة على التواصل الفاعل، والعمل الجماعي. وأوضحت الوثيقة أن مهمة الجامعة تتحدد في اتجاهين، الأول: إيجاد تخصصات تطلبها أسواق العمل بناء على ما تقتضيه الثورة الصناعية الرابعة، والاتجاه الثاني: التركيز على نواتج التعلم، وتنمية الخريجين بالمهارات اللازمة.

بالمقابل شددت وثيقة Zavera (2019) إلى ضرورة تكيف البيئة التعليمية مع التقنيات الحديثة للثورة الصناعية الرابعة، لأنها سبب رئيسي للتقدم الاقتصادي، حيث تساهم التكنولوجيا الحديثة في زيادة الإنتاجية والأرباح مع تقليل التكلفة؛ لذلك على مؤسسات التعليم العالي الاستجابة للتقدم التكنولوجي، وإعادة النظر في المناهج الدراسية، وتقديم

صورة واضحة للطلاب عن الثورة الصناعية الرابعة، للمشاركة في تحليلها وتوقُّع تطور التكنولوجيا في سياقها.

6. في مجال التعلم المتاح والتعلم مدى الحياة

تحدثت وثيقة Yun (2018) أن أهمية استمرار التعلم مدى الحياة أثناء العمل، ودعت لبناء نظام للتعلم مدى الحياة عبر الإنترنت استعدادا لمتطلبات الوظيفة التي تفرضها الثورة الصناعية الرابعة، ووضع خطة لتوفير التعلم مدى الحياة في كوريا الجنوبية، وتعزيز التدريب المهني، وتطوير تعليم الكبار في مؤسسات التعليم العالي، مع مراجعةٍ للمناهج لتتوافق مع الصناعة الرابعة.

وذكرت وثيقة Caudill (2020) أن الثورة الصناعية الرابعة تتطلب توفير الفرص للتعلم مدى الحياة للكثيرين من المهنيين، وتحدثت الوثيقة عن التعلم عبر الإنترنت من خلال الدورات والبرامج، وما توفره هذه البرامج من مرونة للمهنيين العاملين.

وأشارت وثيقة Ahnad وSegaran وSapr (2020) إلى أهمية اتقان الموظفين للمهارات التقنية التي فرضتها تكنولوجيا الثورة الصناعية الرابعة، وأن تقوم المؤسسات المعنيَّة بين الحين والآخَر بتقييم مدى استعداد موظفيها للقيام بالمهام الموكَلة إليهم في سياق وظائفهم، وحثهم على التعلم الذاتي والمستمر، نظراً للتطور الحاصل في بيئة العمل والتكيف مع التغييرات المستمرة للثورة الصناعية الرابعة.

نتائج السؤال الثاني: ماهي طبيعة المناهج في عصر الثورة الصناعية الرابعة؟

أشارت وثيقة World Economic fourm (2020) إلى أهمية إصلاح المناهج وإنشاء نظام تعليمي ثابت ومتعدد الأبعاد، حيث تلعب المناهج دوراً حاسمًا في إعداد الأفراد والقوى العاملة للمستقبل، كما يجب تكييف نماذج التعليم بحيث تكون قادرة على تزويد المتعلمين بالمهارات اللازمة لخلق عالم أكثر شمولاً وتماسكاً وإنتاجية، فالدور الكبير الذي تلعبه المناهج الدراسية في التعليم العالي في عصر الثورة الصناعية الرابعة، يفرض على الجامعات، توطين الإنتاج المعرفي بداخلها، كما ينبغي على الجامعات أن تعمل على تطوير أهدافها وإجراء العديد من التغييرات في نظام التعليم العالي بما يسمح برفع معدل الاستثمار في البحث والتطوير، وأهمية محو الأمية البشرية والأمية التكنلوجية، فالثورة الصناعية الرابعة لها تأثير كبير على المناهج الدراسية للتعليم العالي مما قد يؤدي إلى تلبية احتياجات سوق العمل، فنرى هنا أهمية الإنفاق المكثف على البحث والتطوير من قبل القطاعين العام والخاص للتكيف بشكل فعال مع البيئة المتغيرة؛ إذْ من المهم توفير بيئة مستدامة لنظام إنتاج المعرفة عبر القطاعات وضرورة ملاءمة أنظمة التعليم لمواكبة هذه

التغييرات في أنظمة التعليم حيث إنَّ الاقتصادات المتقدمة والنامية تعتمد بشكل كبير على أشكال التعلم السلبية التي تركز على التدريس المباشر والحفظ، بدلاً من الأساليب التفاعلية التي تعزز التفكير النقدي، أيضا في بعض هذه الدول يقتصر التعلم على الأشخاص القادرين على الوصول إلى مباني المدارس المادية، وهذا الشكل من التعليم غير متاح للجميع، فمن أهم الأمور التي ينبغي مراعاتها في تعليم الغد إعداد المتعلمين بشكل أفضل لاحتياجات الاقتصاد المستقبلي وتشجيع أنماط جديدة من التفكير كالتفكير المنفتح والإبداعي والنقدي.

ويشير Menon and Gloria (2019) إلى أهمية التغيير الجذري للمناهج وطرق التدريس الجديدة التي ستكون من أهم العوامل المواكبة للتغيرات الناتجة عن الثورة الصناعية الرابعة، كما وضح أهمية عنصر المرونة في التعليم، والذي يعتبر العنصر الرئيسي في العملية التعليمية، فهناك حاجة لتطوير التفاعل بين المنظمين للعملية التعليمية مثل المؤسسات والأكاديميين والطلاب، من أجل الوصول إلى تنسيق العملية التعليمية بشكل دقيق وأكثر مرونة مما ينهض بالعملية التعليمية ويساعد على تقدمها وارتقائها، فمن المهم وجود علاقات نشطة بين الأطراف الثلاثة جميعها المشاركة في عمليتي التعليم والتعلم، وصولاً إلى التطوير المطلوب في التعلم في سياق مواجهة الثورة التكنلوجية الرابعة.

كما ذكرت وثيقة bdullah & Humaidi & Shahrom (2020) و ang & kim & yim avera(2019)efaiah (2020) (2019)Maudill (2020) همية تدريب الطلاب وإعداداهم للمستقبل، والذي يُعَدُّ ضرورة قصوى في عصر الثورة التكنلوجية الرابعة، ذلك أنَّ الثورة الرقمية والتطور التكنولوجي الحاصل يتطلبان ضرورة إعداد النشء، وتنشئته ليكون قادراً على مواكبة هذا التطور، وتمكينه من امتلاك مفاتيحه، وذلك من خلال علميتي التعليم والتعلم اللتين تشكلان عنصرين أساسين في إحداث هذا التطور، فالتعليم هو البوابة الرئيسية لدخول عصر الثورة الصناعية الرابعة الذي يُعَدُّ التحدي الأكبر في القرن الحادي والعشرين والتمكين فيه، فالدخول في عصر الثورة الصناعية الرابعة ينبغي أن تقابله ثورة شاملة في مجال التعليم، لا تقتصر على مجرد تطوير هنا أو تغيير هناك، لأننا بصدد بناء جيل قادر على مواكبة متطلبات تلك الثورة، مما يحتم وجود عدة عناصر يجب تنميتها في طلاب المستقبل منها: أهمية التنمية لكل من التفكير والإبداع وأسلوب حل المشكلات والتفكير الناقد والاستباقية، والسلوك التفاعلي، ومهارات القيادة وأخلاقيات العمل الجماعي ومهارات اتخاذ القرار ليكون قادراً على

مواكبة التغيرات الناتجة عن الثورة الصناعية الرابعة، وذلك يؤكد على أهمية التعلم عبر الإنترنت، أو ما يسمى بالتعليم المتاح، الذي يساعد على دخول مجموعات أوسع وأكثر تنوعًا فيه، وهذا الاتجاه يجب أن يستمر في المستقبل، وهو ما يحتم وصول التعليم الجامعي لملايين الطلاب في جميع انحاء العالم، مع اعتماد التعليم المجاني والفوري للجميع وتمكين الطلاب من التقنيات عبر الإنترنت التي تساعد على تطوير مهاراتهم بشكل أسرع مع التركيز على التعلم النشط، ليتحقق مفهوم التعليم المعولم عبر الإنترنت في سياق الثورة الصناعية الرابعة.

نتائج السؤال الثالث: السؤال الرابع: ما أثر الثورة الصناعية الرابعة على مستقبل التعليم والاستدامة؟

ذكرت وثيقة (2020) World Economic ووثيقة Menon و (2019) Castrillón أن أنشطة الإنسان الفردية والجماعية أدت إلى إجهاد كوكب الأرض والتأثير عليه، مما يحتم على الأفراد تقديم الحلول لتدارك المخاطر والتصدي للتحديات التي كان لهم يدٌ في نشأتها، ويتضح هنا دور التعليم في التحول إلى مجتمعات أكثر استدامة من الناحية البيئية، فالتعليم يصوغ القيم ووجهات النظر، ويساهم أيضاً في تنمية وتطوير المهارات والمفاهيم والأدوات التي يمكن أن تستخدم في خفض الممارسات غير المستدامة؛ لذا فإنَّ التحديد الواضح للتعلم الجيد في زمن الثورة الصناعية الرابعة هو الخطوة الأولى والأهم في تحديد اتجاه الابتكار في التعليم وإحيائه كمسار للحراك الاجتماعي والاندماج في المستقبل، وَتزوُّد الأفراد بالمهارات اللازمة للازدهار في الاقتصاد الجديد، والتكيف مع المستقبل الاقتصادي والاجتماعي، فالتعليم أداة أساسية لتحقيق التنمية المستدامة، ومن تعريفات التعليم من أجل التنمية المستدامة هو أنه الاعتماد على منهجية تعليمية متعددة التخصصات تغطي الجوانب الاجتماعية والاقتصادية والبيئية المتكاملة للمنهج الدراسي، مما يؤدي لمساعد الخريجين على تعزيز معارفهم ومواهبهم وخبراتهم في التنمية البيئية، وأن يصبحوا أعضاء مسؤولين في المجتمع، فالتنمية المستدامة تعمل على تلبية احتياجات الجيل الحالي دون تعريض قدرة الأجيال القادمة للخطر، ومن هنا تأتي أهمية دمج قضايا التنمية المستدامة الرئيسية في عمليتَيِّ التعليم والتعلم، كما يتطلب التعليم وأساليبه التشاركية تحفيز المتعلمين لتغيير سلوكهم وتمكينهم من اتخاذ إجراءات التنمية المستدامة، وبالتالي تعزيز الكفاءات مثل التفكير النقدي، وتخيل السيناريوهات المستقبلية واتخاذ القرارات بطريقة تعاونية.

وبينت وثيقة (2018) Jung (2019)jueye & Exposito, E (2020) un أهمية العمل

على دمج التكنولوجيا في التدريس من أجل الوصول إلى طرق التعليم الجديدة، وذلك من خلال التنسيق والدمج بين كلٍّ من التكنولوجيا والأفراد من أجل الوصول إلى التعلم الشامل من خلال تحليل عملية التعلم وتكييفها، وتطوير الذكاء الاصطناعي وإضفاء الطابع الشخصي على التعلم، مما يتطلب الابتكار في طرق التدريس والتعلم لدمج التقنيات بالتدريس من أجل تحقيق تعاون ذكي وتنسيق الجهات الفاعلة سواءً المادية أو الافتراضية في خدمة التعليم، فيعد هذا التطور المتمثل في الجمع بين الإنسان والتكنولوجيا تطوراً في خدمة تحسين التعلم وتكييفه؛ وذلك للوصول إلى مواصفات الجامعة في عصر الثورة الصناعية الرابعة.

وأشار Abdullah& Humaidi & Shahrom (2020) إلى أهمية كفاءة العمل والتي تُعتبر من أهم المهارات اللازمة لمواكبة تطورات الثورة الصناعية الرابعة، مما يحتم على القطاع التعليمي تدريب الطلاب الخريجين وإعدادهم ليكونوا مؤهلين للمستقبل، بهدف تحسين هيكل المناهج في مؤسسات التعليم العالي وأهمية توفير المهارات المطلوبة والمعرفة اللازمة للقوى العاملة، والتركيز على تنمية المهارات والمعرفة المناسبة للطلاب حسب الحاجة لمواجهة الثورة التكنولوجية الرابعة، مما يؤدي إلى تضيق الفجوة بين التعليم الأكاديمي ومتطلبات الثورة الصناعية الرابعة، فالعلاقة بين الثورة الصناعية الرابعة والتعليم علاقة عضوية، فكلاهما مرتبط بالآخر ويعتمد عليه.

وقــد أوضح Ë (2020) Maudill (2020)Sapr & Segaran & hmad Leeل &im (2019) أهمية تطوير وتشجيع التعلم للوصول إلى التعلم الفردي والتعلم الذاتي الذي يعتبر وسيلة ضرورية لمحو الأمية في برامج تعليم الكبار التي تقوم بها العديد من المؤسسات وخاصة التعليمية، مما يفرض على العديد من المؤسسات التعليمية إعداد أعضاء هيئة التدريس بمستوى عال من التعلم لمواجهة الثورة الصناعية الرابعة، وهو ما يتحدد بالتعليم المتاح أو التعليمً الذاتي دون تكلفة السفر المادي، من خلال التطوير المستمر لجهود التعليم عبر الإنترنت، لتسريع الابتكار والتطوير في مجالات متعددة، وأيضا أهمية التعلم مدى الحياة لمواكبة التغيير في الأعمال والتكنولوجيا، فترتبط هذه العولمة بتحويل التعليم العالي إلى سلعة، وهو في الوقت نفسه ضرورة لتقدُّم الثورة الصناعية الرابعة، مما يؤدي إلى حدوث التطورات التكنولوجية بشكل أسرع، وحتى تكون هذه السرعة منتجة، يجب أن يكون هناك أشخاص أذكياء ومدربون جيداً يوجهون العمل ويتخذون القرارات النهائية، وهذا ما أدى إلى سعي المبتكرين إلى تطوير التعليم وإضافة حلول تكنولوجية من شأنها أن تساعد المجتمع في التعامل مع هذه التطورات،

والاستفادة من التقنيات الناشئة للذكاء الاصطناعي والتعلم الآلي والاستثمار في الأبحاث، ودمجها في أنظمتها التعليمية، وإعداد القوى العاملة لديها لمستقبل آلي ولتطوير الذكاء الاصطناعي في اتجاهات عديدة.

توصيات البحث

1. نشر الثقافة والمعرفة عبر الأجيال ووضعها في خطط السياسة الدولية.

2. تطوير نظام التعليم العالي في الكويت بما يواكب مستجدات الثورة الصناعية الرابعة من خلال توظيف تكنلوجيا الثورة الصناعية الرابعة في مناهج وطرق تدريس التعليم العالي.

3. مواكبة التوجهات الحديثة في تقنيات التعليم العالي.

4. تأهيل الخريجين بما يتوافق مع متطلبات سوق العمل الحديثة.

5. تزويد الطلاب بالمهارات اللازمة للتكيف مع 4ir.

6. اللجوء الى التقنيات الحديثة لرفع مستوى التعلم مدى الحياة والتعلم عن بعد.

مراجع الفصل الرابع عشر

أولا : المراجع العربية

1. السيد، نسرين ومحمود، أيسم (2019). مستقبل التعليم العالي بمصر في ضوء تحديات الثورة الصناعية الرابعة (رسالة دكتوراه، جامعة القاهرة). قاعدة بيانات شمعة.
2. الشهري، أفنان سعيد علي، والسعدون، بتول عبدالعزيز. (2019). واقع العلاقة بين الثورة الصناعية الرابعة ومخرجات التعليم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني في الخرج. مجلة كلية التربية: جامعة أسيوط - كلية التربية، 35 (11)، 484 -524.
3. العقيلي، عليا بنت علي بن محمد، والقحطاني، منيرة بنت عبدالله. (2019). التعليم العالي والمهني وتمويله في ألمانيا والمملكة العربية السعودية: دراسة مقارنة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث غزة، 3 (17)، 30 -51.
4. علام، اعتماد محمد (2005). علم الاجتماع الصناعي التطور والمجالات. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
5. العميري، فهد، والطلحي، محمد (2020)، توظيف تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة في الجغرافيا التربوية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية. مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، 10(2)، 347-396.
6. وطفة، علي أسعد. (2019). الثورة الصناعية الرابعة: تحديات أم فرص؟ متوفر عبر: ttps://bit.ly/3ewyjLv.
7. وطفة، علي أسعد. (2020). مستقبل التعليم العالي الخليجي في ضوء الثَّورة الصناعيَّة الرابعة قراءة نقدية في إشكالية الصيرورة والمصير. مركز دراسات الخليج والجزيرة العربية.

ثانيا: المراجع الأجنبية

1 . bdullah, Q., Humaidi, N., & Shahrom, M. (2020). Industry revolution 4.0: the readiness of graduates of higher education institutions for fulfilling job demands. Romanian Journal of Information Technology and Automatic Control, 30(2), 15-26.?
2. Ahmad, A. R., Segaran, V. A., & Sapry, H. R. (2020). Academic Staff and Industry Revolution 4.0: Knowledge, Innovation and Learning Factor. Journal of Education and E-Learning Research, 7(2), 190-194. https://doi:10.20448/journal.509.2020.72.190.194.
3. Caudill, g, (2020). The Globalization of Higher Education as Part of the Fourth Industrial Revolution Journal of Alternative Perspectives in the Social Sciences, Volume 10 (4), 763-774. https://bit.ly/3dVeMFD.
4. Gueye, M., & Exposito, E. (Oct 2020). University 4.0: The Industry 4.0 paradigm applied to Education. IX National Congress of Technologies in Education, Puebla, Mexico.
5. Hariharasudan, A., & Kot, S. (2018). A Scoping Review on Digital English and Education 4.0 for Industry 4.0. Social Sciences, 7(11), 227. https://bit.ly/32TuGcY.

6. Harvard Business Review. (2021). Administrative concepts, the definition of the fourth industrial revolution. Retrieved on 20/1/2021 from https://cutt.us/v8D9U.

7. Jung, J. (2019). The fourth industrial revolution, knowledge production and higher education in South Korea. Journal Of Higher Education Policy And Management, 42(2), 134-156. https://bit.ly/3vquNJz.

8. Kayembe, C., & Nel, D. (2019). Challenges and opportunities for education in the Fourth Industrial Revolution. African Journal of Public Affairs, 11(3), 79-94.?

9. Kim, P., & Lee, J. (2019). Evolution of Online Learning Environments and the Emergence of Intelligent MOOCs. MOOCs and Open Education in the Global South, 329-341. doi:10.4324/9780429398919-34.

10. Lew, H. (2020). Suggesting Interdisciplinary Teacher Education for the Fourth Industrial Revolution: Korean Perspective. Journal of Southeast Asian Education, 1, 77-84.

11. Majid, F., & Zamin, A. (2019). The 4th Industrial Revolution: Contemplations on Curriculum Review and Its Implementation in the Malaysian Higher Education Institutes. Global Journal Al-Thaqafah, 9(3), 7-13.

12. Maria, M., Shahbodin, F., & Pee, N. C. (2018). Malaysian higher education system towards industry 4.0 - Current trends overview. 020081(September), 0-7. https://bit.ly/3dSTCYH.

13. Menon, K., & Castrillón, G. (2019). Reimagining curricula for the Fourth Industrial Revolution. The Independent Journal Of Teaching And Learning, 14(2), 6-19.

14. Refaiah, O. (2020). The Role of Academic Accreditation in Guiding Saudi Universities to Respond to the Fourth Industrial Revolution Receivables,3(2),1-24.

15. Schwab, K. 2016. The Fourth Industrial Revolution. Geneva: World Economic Forum.

16. Tinmaz, H., & Lee, J. (2019). A Preliminary Analysis on Korean University Students' Readiness Level for Industry 4.0 Revolution. Participatory Educational Research, 6(1), 70-83. https://bit.ly/3xpf27m.

17. World Economic Forum. (2020). Schools of the Future: Defining New Models of Education for the Fourth Industrial Revolution. Schools of the Future: Defining New Models of Education for the Fourth Industrial Revolution | World Economic Forum (weforum.org)

18. Yang, H., Kim, S., & Yim, S. (2019). A Case Study of the Korean Government's Preparation for the Fourth Industrial Revolution: Public Program to Support Business Model Innovation. Journal of Open Innovation: Technology, Market, And Complexity, 5(2), 35. https://bit.ly/3gEjWYj.

19. Yun, Y., (2018). 2018 Lifelong Learning in Korea. National Institute for Lifelong Education, (1) 1-10.

20. Zavera, I. (2019). The analysis of the response from tertiary education programs to the challenges of the Fourth Industrial Revolution. Proceedings of The International Conference on Business Excellence, 13(1), 1261-1266. https://bit.ly/3gGF004.

21. Zhang, Y., & Wildemuth, B. M. (2016). Qualitative analysis of content. In Wildemuth, B. M. (Eds.), Applications of social research methods to questions in information and library science, (pp. 318- 329).



الفصل الخامس عشر

الملامح المميزة لنظام التعليم في سنغافورة وإمكانية الإفادة منها في دولة الكويت: دراسة تحليلية

- المبحث الأول: الاطار العام للدراسة
- المبحث الثاني: إجراءات الدراسة
- المبحث الثالث:اجراءات الدراسة التحليلية
- المبحث الرابع: عرض وتحليل ومناقشة النتائج
- مراجع الخامس الرابع عشر

لطيفة فيصل مندني
د. غازي عنيزان الرشيدي

مجلة كلية التربية – جامعة الاسكندرية، المجلد السابع والعشرون (العدد الأول) ٢٠١٧

الملخص

هدفت هذه الدراسة الحالية إلى التعرف على شكل النظام التعليمي في سنغافوره، وآلية المسارات التعليمية التي يلتحق بها الطالب من المرحلة الابتدائية - المرحلة الثانوية - المرحلة ما بعد التعليم الثانوي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدم طريقة تحليل المحتوى وهي الطريقة المناسبة لطبيعة البحث في تحقيق الاهداف الموضوعة له.

أظهرت النتائج أن التعليم الإلزامي في سنغافورة من المرحلة الابتدائية الى ما بعد الثانوي هو من مسؤولية الدولة، وأظهرت النتائج أنه في المرحلة الابتدائية هناك اهتماماً وتركيزاً على الجوانب المعرفية وغير المعرفية ويظهر ذلك في الاهتمام باختبار الانتقال من المرحلة الابتدائية، كذلك أظهرت النتائج أن مسار التعليم في المرحلة الثانوية يقدم اكثر من ستة مسارات يلتحق بها الطالب بناءً على قدراته وميوله، وتشير النتائج أن النظام التعليمي في سنغافورة يهدف إلى إعداد الطلاب لسوق العمل العالمي والدولي وليس المحلي فقط.

وقد تم مناقشة النتائج التي أسفرت عنها الدراسة في ضوء بعض الدراسات السابقة التي تم عرضها.

الفصل الخامس عشر

الملامح المميزة لنظام التعليم في سنغافورة وإمكانية الإفادة منها في دولة الكويت: دراسة تحليلية

المبحث الأول

الاطار العام للدراسة

المقدمة:

كانت سنغافورة بلدا شحيحة الموارد، تعاني الفقر وارتفاع نسبة البطالة، وعندما تم تعيين "لي كوان يو" رئيساً لوزرائها بدأت مرحلة النجاح حيث قام بتحويلها إلى أحد أقوى نمور الاقتصاد الآسيوي والعالمي، وبرؤيته النافذة جعل منها دولة تحتل أحد أعلى عشر مراكز بين أغنى دول العالم حيث وصل معدل دخل الفرد السنغافوري اليوم ما يقرب 56 ألف دولار سنوياً، ونسبة البطالة فيها الآن تقل عن 2٪. شرقاوي (2015).

سنغافورة دولة صغيرة في مساحتها وقليلة في عدد سكانها حيث لا تتجاوز مساحتها 710 كم بينما يبلغ عدد سكانها حوالي 6 ملايين نسمة، وينحدر سكانها من أصول دينية وعرقية صينية وميلاوية وهندية وأصول أخرى، وقد حققت سنغافورة الكثيرمن النجاحات على المستوى الاقتصادي والصناعي بالإضافة إلى نجاح نظامها التعليمي على مستوى العالم وتبوأ طلبتها للمراكز الأولى في الاختبارات الدولية TIMSS و PISA. منذ أن سعت سنغافورة إلى تبني نظام جودة التعليم، وضعت أمامها أولويات أن ترفع من مستوى أدائها التعليمي الداخلي من خلال تطوير المهارات الفكرية وتعزيزها، والاستفادة من تقنيات المعلومات في التعليم والتعلم، كما اهتمت بوضع نظام تعليمي

لتقنية المعلومات بشكل واسع لتطوير مهارات الطلاب في الاتصال والتعلم المستقل إلى جانب اعتماد مادة التربية الوطنية على تنمية الروابط القوية بين الطلاب لتطوير شعورهم بالمسئولية والالتزام للأسرة والمجتمع والبلاد. (المقبل، 2003).

جاءت هذه الدراسة للتعرف عن قرب على طبيعة شكل النظام التعليمي في سنغافورة، وآلية المسارات المختلفة في الرحلة التعليمية من بداية التعليم الالزامي في المرحلة الابتدائية مرورا بمرحلة التعليم الثانوي وما بعد التعليم الثانوي.

تحاول هذه الدراسة تسليط الضوء على شكل النظام التعليمي العام في سنغافورة، وذلك من خلال تحليل الوثائق الرسمية التي تناولت التعليم هناك.

مشكلة الدراسة

تؤكد نتائج اختبارات (TIMSS) هو مقياس دولي يعني بقياس قدرات الطلاب في الرياضيات والعلوم من خلال اختبارات مقننة يشارك فيها طلبة الصفين الرابع الثامن – تقدم أداء طلبة سنغافورة، حيث احتلت المستويات المتقدمة بمقارنتها مع الدول الأخرى، كما هو موضح في الجدول رقم (1)

جدول رقم (1) الدول ذات الأداء الأعلى في اختبار TIMSS – في العلوم والرياضيات عام 2011

الرياضيات				العلوم			
الصف الرابع	المعدل	الصف الثامن	المعدل	الصف الرابع	المعدل	الصف الثامن	المعدل
كوريا	587	سنغافورة	590	سنغافورة	606	كوريا	611
سنغافورة	583	الصين	564	كوريا	605	سنغافورة	613
فنلندا	570	كوريا	560	هونغ كونغ	602	الصين تابي	609
اليابان	559	اليابان	558	الصين	591	هونغ كونغ	586

جدول رقم (2) الدول ذات الأداء الأعلى في اختبارات 2012 - PISA

مهارات الرياضيات		مهارات القراءة والكتابة		مهارات العلوم	
	المعدل		المعدل		المعدل
شنقهاي – الصين	580	شنقهاي – الصين	570	شنقهاي – الصين	613
هونغ كونغ – الصين	555	هونغ كونغ – الصين	545	سنغافورة	573

مهارات الرياضيات		مهارات القراءة والكتابة		مهارات العلوم	
	المعدل		المعدل		المعدل
سنغافورة	551	سنغافورة	542	هونغ كونغ – الصين	561
اليابان	547	اليابان	538	الصين تابي	560
فنلندا	545	كوريا	536	كوريا	554
ايستونيا	541	فنلندا	524	ماكو – الصين	538
كوريا	538	ايرلندا	523	اليابان	536
فيتنام	528	الصين تابي	523	liechenstein	535
بولندا	526	كندا	523	switzerland	531
كندا	525	بولندا	523	netherlands	523
المتوسط	501	المتوسط	496	المتوسط	494

المرجع : https://www.mceducation.sg/our-curriculum-bak/pisa - timss & pirls inter- national study center , lynch school of education , bosten college .

وفي الجدول رقم (2) يلاحظ ارتفاع مؤشرات التقدم لدولة سنغافورة في اختبارات التقييم الدولية (PISA) لعام 2012 مقارنة مع غيرها من الدول وحصولها على المستويات المتقدمة، وهذه النتائج تعكس مستوى أداء الطلاب والدور الكبير الذي تقوم سنغافورة من أجل تحقيق أهداف النظام التعليمي بدرجة عالية من الجودة والإتقان.

في المقابل تسعى وزارة التربية في دولة الكويت إلى تحقيق أهداف التعليم وتحقيق جودة التعليم في المرحلة المقبلة إلا أنها تواجه الكثير من التحديات، وأكدت دراسة تشخيصية للوقوف على حال التعليم في الكويت أجراها الفريق الاستشاري السنغافوري، إلى وجود الكثيرمن التحديات ونقاط الضعف في نظام التعليم العام في الكويت التي تحتاج إلى: مناهج تواكب القرن 21. - وجود نظام امتحانات يهدف إلى تحفيز المهارات العليا للتفكير - تطوير مبتكر لمدارس القرن 21 - تحسين الكفاءة المهنية للمعلمين - خلق كادر من قادة المدارس الابتكاريين - وضع أداة تقييم فعالة لأداء المعلمين. (المركز الوطني لتطوير التعليم -2013)

لذا جاءت فكرة البحث للوقوف على خصائص ومميزات نظام التعليم العام في سنغافورة والاستفادة من عوامل النجاح فيها من أجل تحسين واقع النظام التعليمي في دولة الكويت.

أسئلة الدراسة

السؤال الرئيسي : ما هو شكل نظام التعليم العام إجمالاً في سنغافوره ؟

ويتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية :

(1) ما هو شكل نظام التعليم العام إجمالاً في سنغافوره ؟

(2) ما هي آلية المسار في التعليم الابتدائي في النظام التعليمي العام في سنغافوره؟

(3) ما هي آلية المسار في التعليم الثانوي في النظام التعليمي العام في سنغافوره ؟

(4) ما هي آلية المسار في التعليم ما بعد الثانوي في النظام التعليمي العام في سنغافوره ؟

أهداف الدراسة

تتحدد أهداف الدراسة بما يلي:

1) التعرف على شكل نظام التعليم العام في سنغافوره.

2) التعرف على آلية المسارات في النظام التعليمي في سنغافوره للمراحل الابتدائية والثانوية وما بعد التعليم الثانوي.

أهمية الدراسة

إن نتائج هذه الدراسة يتوقع أن تقدم مجموعة من القيم المضافة المتعلقة:

1) بالتعرف عن قرب على آلية نظام التعليم في سنغافورة.

2) تزويد متخذ القرار التربوي في وزارة التربية بدولة الكويت بدراسة تحليلية تعكس مميزات نظام التعليم في سنغافوره.

3) يمكن لهذا النوع من الدراسات التحليلية أن تعطي فرصة للاستفادة من الخبرات التعليمية في البلاد الأخرى.

4) يمكن لنتائج هذه الدراسة أن تساعد في التغلب على بعض التحديات التي قد تعوق مسيرة النظام التعليمي في دولة الكويت في تحقيق دوره المنوط به.

5) إطلاع الباحثين على كيفية تحليل المضمون و المحتوى وذلك من خلال استعراض الطريقة التي اتبعتها هذه الدراسة.

منهج الدراسة

يعد أسلوب تحليل المحتوى احد اساليب الدراسات المسحية، والتي تعد بدورها من أنواع المنهج الوصفي. ، حيث يجمع الباحث البيانات الأساسية ويقيمها وبالتالي يصبح قادرا على متابعة أهداف الدراسة وتحقيقها من خلال التحليل التفسيري عبدالعال (2002)، ويقوم تحليل المحتوى كما يتضمنه المسمى على تحليل مكونات وثيقة مطبوعة أو مصورة مثل : المراجع والكتب الدراسية والبحوث والصحف، والقصص، وموضوعات المجلات، والخطابات السياسية والإعلانات، وقد يوضح تحليل المحتوى المشاعر والمعتقدات والاتجاهات والقيم والأفكار للافراد والجماعات. مراد وهادي (2002)

وتم اعتماد المنهج التحليلي الوصفي، الذي يستند في إطاره إلى المراجع والدوريات المتوفرة باللغتين العربية والإنجليزية، وفي إطاره العملي يستند البحث على مجموعة من البيانات والإحصاءات الرسمية الدولية أو الاقليمية الخاصة بشكل النظام التعليمي في سنغافورة ومن ثم تحليلها بما يتوافق مع الفترة الزمنية للقضية موضع الدراسة. الجحيفي (2004)، فهذا النوع من البحوث ليس مجرد عملية تجميع المعلومات والحقائق التي تصف الأحداث، ولكنها تقدم تفسير أكثر عمقا وحيوية للأحداث. قنديلجي والسامرائي (2009)

حدود الدراسة

تقتصر الحدود الموضوعية لهذه الدراسة في التعرف على شكل نظام التعليم في سنغافوره وآلية المسارات التي يلتحق فيه الطلاب بناءا على قدراتهم ومستوى أدائهم في الاختبارات الانتقالية.

أما الحدود الزمانية فهي تركز على المسارات التعليمية الحالية للطالب في سنغافورة، أما الحدود المكانية لهذه الدراسة فهي تقتصر على نظام التعليم في سنغافوره كنموذج.

مصطلحات الدراسة

النظام التعليمي (educational system) يقصد به التعليم العام الرسمي الذي تشرف عليه الدولة والذي يبدأ من المرحلة الابتدائية وإلى نهاية ما بعد المرحلة الثانوية. THE education system in Singapore : the key to its success

المرحلة الابتدائية : Primary Education

هي مرحلة التعليم الأساسي وتستغرق 6 سنوات في سنغافورة من سن 6-12 سنة. (May (2015) ministry of education)

اختبارات الانتقال من المرحلة الابتدائية : PSLE

اختبار وطني تحت إشراف إدارة وزارة التربية والتعليم في سنغافورة، ويعقد لجميع تلاميذ المرحلة الابتدائية في نهاية عامهم السادس قبل الانتقال للمرحلة الثانوية

المرحلة الثانوية : Secondary Education

هي المرحلة التي تلي الابتدائية وفيه يلتحق الطالب بالبرنامج الأكاديمي الذي يناسب قدراته ومهاراته وميوله، وتتكون هذه المرحلة من أربعة برامج حيث يختلف كل منها عن الآخر، وترتبط مدة الدراسة بنوع البرنامج، لذلك فهي تتفاوت ما بين أربع سنوات إلى خمس سنوات. البحيري(2011)

المبحث الثاني

الاطار النظري

يتدرج النظام التعليمي في سنغافورة من المرحلة الابتدائية إلى الجامعية، مرورا بمرحلتي التعليم الثانوي والتعليم ما قبل الجامعي من خلال المعاهد التطبيقية والكليات التقنية والمتوسطة وغيرها، ويعمل على توفير فرصاً عديدة ومتنوعة للطلاب تساعدهم على تنمية قدراتهم واهتماماتهم وميولهم، بالإضافة إلى تميز هذا النظام بالمرونة الكافية التي تمكن الطلاب من توظيف كامل إمكاناتهم لتحقيقها، كذلك يحرص النظام التعليمي السنغافوري على تطوير العنصر البشري تلبية لحاجات البلاد من القوى العاملة المثقفة والماهرة وتعزيز القيم الأخلاقية وغرسها في نفوس الناشئة لإثراء التراث الثقافي من ناحية، ومن ناحية أخرى المحافظة على هذا التراث الثقافي أمام موجات التيارات المتسارعة لحركات التغيير والتطوير من ناحية اخرى. المقبل(2003)

إن التقدم في مجال التعليم كما أثبتت الشواهد التجريبية إنما يأتي نتيجة جهود منظمة تقودها السلطة المركزية التي تشجع جماعات كثيرة خاصة المدارس والمعاهد ومؤسسات التعليم الأجنبي على معاونتها في دعم اقتصاد معرفة جديدة. كما تقوم عدة مدارس في اطار التحرك نحو اللامركزية بابتكار اساليب جديدة للعمل مع الآباء والمنظمات الصناعية والخيرية من أجل إرساء دعائم برامج ومشاريع متنوعة، ويشترط لنجاح واستمرارية منهج التعليم الذي يركز على الطالب، إجراء مراجعة وتنقيح لنظام التقييم الموجود في المجتمع حتى يمكن الحد من التركيز على الامتحانات والتنافس فيها، ولمواجهة هذا التحدي قامت الحكومة ببعض الاجراءات لمعالجة هذه المشكلة من خلال نموذج تعليمي اطلق عليه اسم "التعليم الذي يرمي إلى تعزيز القدرات"، ويهدف هذا النموذج إلى تجاوز الأسس الأكاديمية المتمثلة في الاستناد للامتحانات عند تحديد وتقدير مهارات التلميذ إلى صيغ بديلة للتقييم. تان (2010).

من هذا المنطلق بدأ إنشاء مدارس متخصصة في الرياضة والفنون والرياضيات والعلوم، يعتمد فيها القبول على مدى توافر الموهبة في أحد المجالات، بالإضافة إلى وضع نظام امتحانات أكثر مرونة تتيح للطالب اختيار المدرسة التي تؤهله للحصول على الشهادة العامة في التعليم (GCE-O level) الذي يعقد في نهاية السنة الرابعة من التعليم الثانوي، فهذه المدارس التي تأخذ بهذا المنهج المتكامل تتعامل مع الأنشطة التي تركز على الطالب دون التقيد بالنظم التي أوجدها نظام الامتحانات السابق، وهي إشارة لمدى

اهتمام الحكومة بالتقليل من ثقافة الاعتماد على اجتياز الامتحانات التقليدية، ولازالت سنغافورة تعتمد على نظام امتحانات كامبرج عندما تضع أسس الامتحانات وتعتمدها وتقيمها، فهو جزء من سياسة التسويق حيث ترغب سنغافورة في ضمان التصديق والاعتراف عالميا بالاسس الأكاديمية التي تتبعها المؤسسات التعليمية لديها، وتجدر الإشارة إلى أن هذه السياسات قد أسهمت في تغيير المدارس والآباء والتلاميذ، ولكنها تواجه في نفس الوقت تحديا يتمثل في إحداث التوازن بين الرغبة في تعزيز التعليم الذي يركز على التلميذ، وبين ضرورة مساعدة التلاميذ على الحصول على درجات مرتفعة في الامتحانات العامة. تان (2010).

وقد ركز رئيس الوزراء الأسبق جواه (1997) على ضرورة المبادرة الخاصة بسياسة تعليم قومية حول مدارس تنعش الفكر وتساعد في خلق أمة مثقفة وذلك من منطلق ثلاثة محاور: لامركزية المدرسة - التوسع في تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات - ووضع أسس علم أصول تدريس يركز على التلميذ.

1) لامركزية المدرسة: حيث قامت حكومة سنغافورة بوضع أسس اللامركزية عن طريق الانتقال من المركزية المتشددة إلى منظومة تسمح للسلطات المحلية بمزيد من الحرية والمرونة فتكون للمدارس القدرة على اتخاذ القرارات الخاصة بها دون التقيد بالقرارات العليا، مما ساعد المدارس على اتخاذ قرارتها بنفسها وسعيها لوضع برامج ومشاريع تساعدها على التفوق.

2) التوسع في تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات: تم وضع ثلاث خطط رائدة وذلك لتعزيز الاستفادة من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، حيث تهدف هذه الخطط إلى استفادة جميع مراحل التعليم من هذه التكنولوجيا، مما أدى إلى إثراء بيئة التعليم وتغييرها، وتمكين التلاميذ من الاستفادة من الدروس التي يتلقونها من خلال تنمية القدرات النقدية لديهم.

3) وضع أسس علم أصول تدريس يركز على التلميذ: تم توسعة فرص دراسة التلاميذ للرياضة والدراما والحاسب الآلي وزيادة اهتمامهم بالمشروعات، وخدمة المجتمع والتواصل الثقافي مع العالم الخارجي، كذلك فالمعلمين يقع عليهم دور كبير في توسيع ذخيرة معلوماتهم واستراتيجيات التعليم المختلفة من خلال مبادرة تحمل اسم "قليل من التدريس، ومزيد من التعلم" "few teaching ,more learning"، التي تهدف إلى تشجيع التلاميذ على التعلم بفعالية واستقلالية تتجاوز المناهج الرسمية المقررة، كذلك تهدف إلى تدريس أفضل عن طريق دمج التلاميذ وإعدادهم للحياة العملية. وكان من

المزايا التي اكتسبها مواطن عصر العولمة معرفته بلغة الحاسب الآلي، وقدرته على التفكير النقدي والخلاق، وحل المشاكل والابتكار والابداع، وتحليه بالكفاءة اللغوية وسهولة اتصاله بالثقافات الاخرى تان (2010). ص 720

الدراسات السابقة

الدراسات العربية:

ناقش تان (2010) مسارات سياسة التعليم لكل من سنغافورة وكمبوديا في عصر العولمة، حيث أظهرت الدراسة أن سنغافورة اتبعت في سياستها التعليمية مسارا يمكن تسميته "بسياسة التسويق" وهي سياسة تتشابك مع سياسات المزج التي يتم فيها تشجيع الجماعات ذات النفوذ على اختلاف أنواعها على العمل معا من أجل ترسيخ دعامات اقتصاديات المعرفة، وعرضت الدراسة التحديات المشتركة التي تواجهها كل من سنغافورة وكمبوديا والتي منها التحول من المنهج التقليدي الذي يركز على المعلم كمحور لعملية التعليم، إلى منهج يركز على الطالب وعلى تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) في عصر العولمة، كما تحدثت الدراسة عن إمكانية التصدي للتحدي الماثل في عملية التحول وذلك من خلال سياسة التسويق، ووضع دعامة برنامج تعليمي جديد يربط بين مصادر المعرفة الأجنبية مع تلك المعارف القطرية التي يتم جمعها من مختلف السكان الأصليين.

أما تانج (2008) فقد ناقش في دراسته مفهوم "التعليم بالمسارات"، ويقصد به السياسة التربوية المتبعة في سنغافورة التي بموجبها يقسم الطلاب إلى عدة أقسام بمناهج مختلفة ويؤدون امتحانات عامة مختلفة، وتقسيم الطلاب بناء على قدراتهم وأدائهم من خلال عدة أشكال في الأنظمة التعليمية، ففي سنغافورة يوضع الطلاب المتفوقون في الصفوف العليا، وتختلف المواد الدراسية المقدمة للطلاب في الصفوف العليا ويختلف عددها، وذكرت الدراسة أن هناك عدة تحديثات طالت النظام التعليمي في سنغافورة، ولكن المبدأ الرئيسي لم يتغير، وهو يجب إتاحة الفرصة أمام الطلبة لأن يتعلموا بالسرعة التي تناسبهم، وأكدت الدراسة على أهمية دور وزارة التعليم في إحداث تحسينات في مسارات التعليم في المرحلة الابتدائية والثانوية، كما أشارت الدراسة إلى الجدل الواسع حول تطبيق نظام التعليم بالمسارات حيث أن مؤشر نجاح النظام يمكن قياسه من خلال الانخفاض الحاد في معدل الانقطاع عن الدراسة، في المقابل تذكر الدراسة الانتقاد الموجه إلى التعليم بالمسارات من خلال عرض أسباب انخفاض معدلات الانقطاع وذلك يرجع إلى: تطور في معدل عدد المعلمين إلى الطلاب أو بسبب المستويات التعليمية العامة في المجتمع.

دراسة عبدالعال (2002) هدفت إلى التعرف على سمات وفلسفة النظام التعليمي في سنغافورة وكيفية ملائمته للتغيرات الحادثة في المجتمع العالمي، وبالتالي تحديد دوره في عملية التنمية. وقد كشفت أن النظام التعليمي في سنغافورة متكيف دوما مع متطلبات العصر، فهو متصل اتصالا وثيقا مع تراثه الآسيوي من خلال قيمه الثقافية والسلوكية الحافزة للعمل، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج تتمثل في (مرونة النظام التعليمي - المراجعة المستمرة لفلسفة التعليم - التعاون مع القطاع الخاص - توحيد مصادر التعليم والتدريب الفني - التمهين المبكر في التعليم - مرونة التخطيط للقوى العاملة - التوسع في البعثات التعليمية والتدريبة - توفير مصادر التمويل - التدريب المستمر للموظفين)، مما أدى إلى مساهمة النظام التعليمي في سنغافورة بشكل كبير في إحداث التنمية في المجتمع.

استعرضت دراسة الجحيفي (2004) إحدى تجارب الدول الآسيوية من خلال التعرف عن قرب على النموذج السنغافوري للتنمية، والسبل التي أوصلت النموذج السنغافوري إلى هذا النمو رغم قلة موارده الطبيعية، وقد أكدت الدراسة على ضرورة الاهتمام بالعنصر البشري من حيث التعليم فهو يعد أهم عوامل النجاح التنموي في تجربة الدول الآسيوية، وخاصة في تجربة سنغافورة فمن خلال الاستثمار الكثيف في تعليم العلوم المتقدمة والهندسة وتشجيع الاستثمار الأجنبي أدى إلى تضييق فجوة المعرفة مع الدول المتقدمة.

هدفت دراسة الجرف (2004) إلى تحليل كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية في سنغافورة للتعرف على ما إذا كانت تقدم موضوعات عالمية، وفي أي صف ومقارنتها مع الموضوعات المحلية في كل صف من خلال إعداد قائمة بالموضوعات العالمية التي يمكن تضمينها في كتب الدراسات الاجتماعية وهي: الأنظمة - القيمة الإنسانية - القضايا الملحة - تاريخ العالم، وأظهرت نتائج التحليل أن الموضوعات العالمية تشغل 33٪ من محتوى كتب الدراسات الاجتماعية، حيث تهدف مقررات الدراسات الاجتماعية إلى تنمية الشعور بالهوية القومية ومعرفة التراث القومي والقضايا الأساسية، وتهدف إلى تربية الطلاب ليصبحوا مواطنين مثقفين ومفكرين قادرين على تحمل المسئولية وعلى المشاركة الفعالة في تشكيل مصير سنغافورة في القرن الحادي والعشرين. فالبعد العالمي لدى طلاب المرحلة الثانوية في سنغافورة جزء لا يتجزأ من سياستها التعليمية.

المراجع غير العربية:

دراسة (2010) Majiad, Mokhtar & Zhang حاولت اختبار مهارات طلاب المدرسة الثانوية في سنغافورة الذين تتراوح أعمارهم بين 13 إلى 16 سنة، في البحث وتقييم

واستخدام المعلومات، وقد توصلت الدراسة إلى أن أنواع مختلفة من المكتبات بما فيها المكتبات المدرسية لم يتم استغلالها بالشكل الجيد، فكانت النتائج مفيدة في تقييم فعالية المهارات التي اكتسبها الطلاب من المكتبة المدرسية، وقد أوصت الدراسة إلى الحاجة إلى منهج مخطط نحو تدريب الكفاءات ضمن المنهج الدراسي في سنغافورة لتطوير مهارات الطلاب في التعامل مع البحث واستخدام المعلومات وتقييمها.

وفي دراسة (2006) Boon , Gopinathan، تم تسليط الضوء على الملامح الرئيسية لتطور التعليم في سنغافورة على مدى السنوات الأربعون الماضية، والتركيز على مدى قدرة سنغافورة خلال تلك الفترة على تطوير النظام التعليمي من بداية الستينات، وتم استخدام منهج تحليل المحتوى للتعرف على سياق التحول الاقتصادي والاجتماعي في سنغافورة منذ سنة 1965، وذكرت الدراسة أهمية دور الحكومة السنغافورية في التخطيط ومراجعة السياسات التعليمية التي تهدف إلى إعداد الشباب للحفاظ على القدرة التنافسية العالمية في سنغافورة، وتعزيز الهوية الوطنية والقيم، والحفاظ على المجتمع بغض النظر عن العرق واللغة والدين، وأظهرت نتائج الدراسة أن القيادة السياسية القوية أثرت بشكل كبير في تطوير التعليم، وكان الهدف العام تحفيز السنغافوريين لاكتساب المعرفة الجديدة باستمرار، وتعلم مهارات جديدة والحصول على مستويات أعلى من محو الأمية التكنولوجية، كذلك تطوير روح الإبداع والابتكار والمشاريع التعليمية، ولتحقيق التحسن الكمي في عملية التعليم بشكل عام في سنغافورة فقد تم إطلاق العديد من المبادرات الرئيسية بما في ذلك تجديد المسارات الوظيفية للمعلمين، وتعليم التفكير الإبداعي، وإدخال استراتيجيات التعلم التعاوني، مؤكدا أهمية التربية الوطنية، وزيادة استخدام التكنولوجيا الجديدة في التعليم والتعلم ومنح المدارس مزيد من الموارد والحكم الذاتي، وهناك اثنين من السمات الرئيسية التي تقود التعليم:

1) الوصول إلى أقصى تطوير في المواهب والقدرات : وتشير إلى مدى قدرة التعليم في اعتقاد بأن كل طفل لديه بعض المواهب والقدرات، حيث يختلف نطاق وحجم المواهب داخل كل طالب، ولكن على الجميع التفوق وفقا لمجموعة القدرات والمواهب التي يمتلكها.

2) تسخير المواهب والقدرات ويجب أن يكون التعليم من خلال غرس القيم الوطنية المناسبة وبذلك يكون للشباب السنغافوري مساهمة فعالة في نمو البلاد .

وحاولت دراسة (Dixo, 2005)، التعرف على كيفية اكتساب اللغة الثانية، وآلية سياسة التعليم في سنغافورة للتخطيط اللغوي، وأكدت الدراسة على أهمية تعليم ثنائية اللغة في

المراحل التعليمية المتقدمة حتى تكون كفاءة الطالب بدرجة أعلى في اللغة، ومع تعدد اللغات المختلفة تتضح أهمية اللغة الإنجليزية واللغة الرسمية في سنغافورة، وأظهرت الدراسة أن سياسة التعليم في سنغافورة نجحت في تحويل استخدام اللغة الأم من اللهجات الصينية إلى لغة الماندرين، وقد يرجع ارتفاع مستوى طلاب سنغافورة الى تعلمهم اللغة الانجليزية، وفي نفس الوقت نجد أنه من الضروري تعليم أولياء الأمور اللغة الانجليزية جيدا والماندرين حتى يتمكنوا من التحدث بتلك اللغات مع أطفالهم. وتكشف بيانات هذه الدراسة عن ازدياد مستويات الانجاز للطلاب في معظم المجالات الأكاديمية، وتشير المقارنات الدولية مدى تفوق سنغافورة في التحصيل العلمي في الرياضيات وأكدت على هيمنة اللغة الانجليزية في مجال محو الأمية للتواصل الشفوي بالنسبة لمعظم الطلاب السنغافوريين. فنجاح سنغافورة في تعليم الطلاب من خلال لغة ثانية.

أما دراسة Ginsburg , Leinwand, Anstorm & pollock (2005)، فهي دراسة استكشافية قارنت الملامح الرئيسية للنظام التعليمي ما بين لسنغافورة والولايات المتحدة، وركزت على أنظمة الرياضيات في الصفوف الابتدائية وذلك لحاجة التلاميذ لبناء أساس قوي في الرياضيات، وحددت الاختلافات الرئيسية بين سنغافورة والولايات المتحدة في أطر الرياضيات والكتب المدرسية والتقييم والمعلمين، وأظهرت النتائج الأولية أن سنغافورة أدخلت أربعة مواقع رائدة لمنهج الرياضيات بدلا من الكتب المدرسية العادية، فهي غنية بحل المشاكل الرياضية مما يشكل تحديا في تأهيل معلمي الرياضيات على مستوى عالي من الاتقان في التدريس. توصلت الدراسة إلى أن الطلاب السنغافوريين كانوا أكثر نجاحا وتفوقا في التحصيل الدراسي في الرياضيات من الطلاب الأمريكيين، وذلك يرجع إلى أن نظام الرياضيات المتبع في سنغافورة على مستوى عالي من الجودة ويهدف أن يخرج طلاب يتعلمون الرياضيات باتقان، ولخصت الدراسة العوامل التي ساهمت في تحقيق نجاح سنغافورة في الرياضيات والتي منها مستوى إعداد المعلمين واحترام المهنية، الشراكة بين الأسرة والمدرسة، وعلاقة المنهج بالحياة اليومية للطالب، وتركيز مادة الرياضيات على تدريب الطلاب على أسئلة مستويات التفكير العليا التي تعلمهم على التحدي، بالإضافة إلى توفير تعليم ذي معنى وذلك باستخدام مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات والأساليب، واستخدام استراتيجيات التعلم التعاوني والمجموعات الصغيرة.

دراسة Richard .M, Ding.G ,kwok.L , and other (2007)، هدفت إلى مقارنة مستوى الطلاب في مجموعة من الدول في التقييمات الدولية في الرياضيات والعلوم والقراءة والكتابة وهذه الدول هي الصين و اليابان و هونكونق وكوريا وسنغافورة

وتايلند. واستمدت الدراسة بياناتها من إحصائيات التعليم education statistics didest 2006، كان الهدف من الدراسة هو وصف معايير وإعداد المؤهلات فضلا عن مستويات التعليم والتدريب المهني للمعلمين في كل نظام. من خلال اختبار إعداد وتأهيل معلمي المرحلة الابتدائية والثانوية. وتوصلت الدراسة إلى أهمية فهم الأسباب وراء اتخاذ مهنة التدريس، وأكدت أن معظم المبادرات المعاصرة لإصلاح المعلم في الولايات المتحدة كانت من خلال التركيز على تطوير الاحتياجات التدريبية للمعلمين.

وفي دراسة (2005) Charlene.T كانت محاولة من جانب الحكومة السنغافورية لتقديم نموذج تعليمي جديد لإعداد الطلاب، حيث أن الحكومة السنغافورية تعي تماما الحاجة إلى إعداد مواطنيها في المستقبل للمساهمة النشطة والناجحة في اقتصاد المعرفة للنجاح التي تعتمد بشكل كبير على الابتكار والقدرة على تنظيم المشاريع، وأظهرت نتائج الدراسة أهمية دور النموذج التعليمي في تثقيف طلابها لتطوير مثل هذه المهارات، وقد سعت الحكومة إلى تلبية احتياجات الفرد والمجتمع المحلي، وأكدت الدراسة حاجة أصحاب المصلحة الرئيسين في التعليم للعمل معا على تحقيق التوازن بين المثل التعليمية لتحقيق ما هو أفضل للطلاب والمجتمع ككل، والحاجة إلى توزيع التعلم بطريقة أكثر توازن بالتركيز على كل مجالات المعرفة وليس فقط العلوم والرياضيات.

أما دراسة (2007) Sylvia.C & Kim C فقد هدفت إلى التحقق من العوامل والأسباب الرئيسية لتغير مهنة اختيار التدريس كمهنة ثانية في سنغافورة من خلال المنهج المسحي على 80 معلما وهم طلاب في الدراسات العليا اختاروا التدريس كمهنة ثانية، وقد أظهرت النتائج أن السبب الرئيسي للارتباط بمهنة التعليم كمهنة ثانية وهي : الحب للأطفال، العاطفة للتعليم، من أجل انجاز مهمة، كوظيفة وعمل وهي لصالح الإناث أكثر من الذكور في الدوافع النفسية المذكورة، وأكدت الدراسة أهمية النضج والكفاءة المهنية والشعور القوي بالالتزام بمهنة التدريس.

التعليق على الدراسات السابقة:

ركزت أغلب الدراسات السابقة العربية والأجنبية في وصف السياسة التربوية لمعرفة مسار النظام التعليمي في دولة سنغافورة، وتنوعت الدراسات التي تسلط الضوء على الملامح الرئيسية لتطور التعليم في سنغافورة والاهتمام بالعنصر البشري من خلال التعليم الذي يعد من أهم عوامل النجاح التنموي كما في دراسة الجحيفي (2004)، على دور الحكومة السنغافورية في التخطيط ومراجعة السياسات التعليمية للحفاظ على القدرة التنافسية العالمية كما في دراسة تانج (2008) – (2006) Boon , Gopinathan، وأكدت

بعض الدراسات على دور البرامج التعليمية في عمليات التحول أمام تحديات العولمة تان (2010) - عبدالعال (2002)، وهناك دراسات أكدت على أهمية المناهج واهتمامها بالقيم والمهارات لإعداد الشباب أمام تحديات العولمة كما في دراسة الجرف.(2004) التي ركزت بمناهجها على الموضوعات العالمية والقيم التي تحرص على تنميتها من ثقافة وفكر وقدرة على تحمل المسئولية، كما ذكر Majiad, Mokhtar & other (2010) في دراستهم أهمية اكتساب مهارة كيفية التعامل مع المعلومات والبحث عنها وتقييمها من خلال منهج تعليمي، دراسة Ginsburg , Leinwand, Anstorm & Pollock (2005) أشارت إلى العوامل التي ساهمت في تحقيق النجاح كإعداد المعلمين - احترام المهنة - الشراكة بين الأسرة والمدرسة، ومن أجل إصلاح المعلم لابد من التركيز على تطوير الاحتياجات التدريبية كما ذكر Richard .M, Ding.G ,kwok.L , and other (2007) كذلك أكدت دراسة (2007) Sylvia.C & Kim C أهمية النضج والكفاءة المهنية والشعور القوي بالالتزام بمهنة التدريس.

خطة السير في هذه الدراسة:

تسير الدراسة الحالية وفق للخطوات التالية:

المبحث الاول : يتضمن الاطار العام للبحث من حيث المقدمة، وعرض مشكلة الدراسة وتساؤلاتها، واهداف الدراسة واهميتها، ومنهج الدراسة وحدودها، ومصطلحات الدراسة.

المبحث الثاني : الاطار النظري، والدراسات السابقة.

المبحث الثالث : يتضمن اجراءات الدراسة التحليلية من حيث شرح لأداة الدراسة، ومجتمع وعينة الدراسة التحليلية.

المبحث الرابع : يتضمن تحليل وتفسير ومناقشة لاهم نتائج الدراسة بالإضافة الى مقترحات الدراسة.

المبحث الثالث

اجراءات الدراسة التحليلية

أداة الدراسة

تنهض هذه الدراسة على استخدام أداة تحليل المحتوي Content Analysis؛ بوصفها أداة بحثية عالية المرونة، يكثر استخدامها في عديد من المجالات، فضلاً عن أنها تتضمن أساليبا كمية، وكيفية، وأحياناً تستخدم في البحوث التي تطبق ؛ بغرض تعميم النتائج (White & March,2006).

وقد كشف استخدامها في البحث التربوي عن أنها توازي - في كفايتها، وجودتها - طرائق البحث الأخرى المستخدمة؛ كالاستبانة، أو المقابلة؛ إن لم تتفوق عليهما (Mag-alakwe ,2006) وتجدر الإشارة إلى أن المتتبع للكتابات البحثية يجدها تشير إلى هذه الأداة؛ بتسميات مختلفة منها: تحليل محتوي Content Analysis، في حين يُشار إليها أحياناً باسم: تحليل الوثيقة، أو النص Document or text analysis.

وتشير هذه الطريقة البحثية إلي عملية مقننة لتحليل الوثائق التي تحتوي معلومات عن الظاهرة المراد دراستها، وقد عرفها (Wesley, 2009) بأنها: طريقة بحثية تستخدم في العلوم الإنسانية؛ بحيث يجرى تشفير الوثائق بطريقة نظامية؛ مما يسهم في تطوير استدلالات، واستنتاجات موثوق فيها بشأن القضية المطروحة.

في حين عرَّفها كل من: (Gelo & et al , 2012) بأنها: إجراء يستخدم؛ لإيجاد معلومات ذات قيمة، ومعني من الوثائق؛ أخذاً في الحساب الوضوح، والشمول.

كما عرَّفها (Bowen, 2009) بأنها: طريقة نظامية لمراجعة الوثائق، أو تقييمها؛ سواء أكانت مواد ورقية، أم إلكترونية؛ لذا فتحليل الوثائق - كطريقة بحثية - يعنى باستكشاف مدلولات المحتوى الذي تتضمنه الوثائق، ومحاولة الوصول إلى معرفة الدلالات من وراء هذا المحتوي، وتكمن أهميته في أنه يتعامل مع بيانات موجودة علي أرض الواقع ؛ لكنها موجودة في شكل مواد خام؛ كالنفط تماما؛ فإذا كان النفط لا ينتفع منه إلا بعد تكريره، وتحويله من مادة خام إلى مشتقات نفطية، تدخل في صناعة كثير من المواد، وبه تتحرك عجلة الحياة؛ من وسائل نقل، وغيرها؛ فتحليل الوثائق - كذلك - يكتسب أهميته؛ من خلال تحويل هذه الوثائق، والتقارير المجردة إلى دلالات، ومعان يستفيد منها المعنيون بهذا الأمر.

وتتنوع الوثائق المستخدمة في عملية التحليل؛ ما بين: وثائق ورقية، وأخرى إلكترونية، ويدخل من ضمن الوثائق طائفة عريضة من المصادر؛ مثل: الإحصائيات، والتقارير الدورية التي تصدرها الوزارات، والإدارات في الدولة، وتقارير المنظمات، والمؤسسات المختلفة، والرسوم البيانية للخرائط، والوثائق الشخصية للأفراد؛ كالمذكرات الخاصة، وغيرها.

وعليه، تم اتباع مجموعة من الخطوات - في أثناء تبني أسلوب، وأداة تحليل الوثائق - بدأت بوضع أسئلة الدراسة؛ ومن ثم تعرف أنسب الوثائق المناسبة، وبعدها جرى اختيار عينة الدراسة، وتحديد الوحدات المراد التركيز عليها في عملية التحليل؛ ومن ثم تحليل المعلومات المشفرة، وترتيبها، وتهيئتها للكتابة (White and Marsh, 2006).

مجتمع وعينة الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة على تحليل الوثائق الرسمية في موقع وزراة التعليم في سنغافورة - ministry of education - www.moe.gov.sg، التي تتضمن معلومات حول نظام التعليم في سنغافورة وتجيب على أسئلة الدراسة وهذه الوثائق هي:

1) Education in Singapore . December (2008)
2) Secondary school education shaping the next phase of your child's learning journey . October (2015).
3) Primary school education preparing your child for tomorrow .May (2015).
4) Post secondary education bringing out your best with different learning styles. March (2015)
5) Singapore examination and assessment board. March (2016).
6) yearbook of statistic Singapore (2015).
7) world Data on education .May(2011).
8) Singapore examination and assessment board ,PSLE SCINCE . (2010)
9) Singapore standard education classification. (2015)
10) THE education system in Singapore : the key to its success . (2011)
11) PISA 2012 RESULTTS IN FOCUS : what 15 - year-olds know and what they can do with what they know - OECD . (2014)

المبحث الرابع

عرض وتحليل ومناقشة النتائج

عرض نتائج الدراسة

السؤال الأول: ما هو شكل نظام التعليم العام اجمالا في سنغافوره؟

الوثيقة الرسمية yearbook of statistic Singapore 2015 تعطي تصور واضح لشكل النظام التعليمي في سنغافورة، حيث يهدف هذا النظام إلى تنشئة كل طفل من خلال تنمية قدرة التلاميذ على اكتشاف مواهبهم، ومعرفة أقصى امكاناتهم، وتنمية الشغف للتعليم مدى الحياة. وتعتبر ثنائية اللغة هو مفتاح المستقبل لنظام التعليم في سنغافورة، في حين أن الوسيلة الرئيسية للتعليم في المدارس هي اللغة الانجليزية، ويتعلم جميع الطلبة بكفاءة اللغة الأم الرسمية.

يقدم الشكل رقم (1) لمحة عامة عن مشهد التعليم لنظام التعليم العام في سنغافورة حسب ما ورد في الوثيقة (secondary school education) والوثيقة (post secondary education - ministry of education - www.moe.gov.sg) اكتوبر 2015.

شكل رقم (1): يوضح ملامح نظام التعليم العام في سنغافورة

حيث تنقسم رحلة التعليم في سنغافورة إلى 3 مراحل وصولا إلى مرحلة العمل وهي موزعة كالتالي حسب المراحل العمرية:

1) المرحلة الابتدائية: PRIMARY STAGE

حيث يتراوح عمر التلميذ فيها بين 6-12 سنة، ومدة الدراسة التي يستغرقها التلميذ في هذه المرحلة هي 6 سنوات كما أن السلم التعليمي في المرحلة الابتدائية يتوافق مع ما هو متعارف عليه دوليا من حيث زيادة سنوات المرحلة الابتدائية إلى ست سنوات، ثم ينتقل بعدها الطالب إلى مرحلة التعليم الثانوي بعد أداء اختبارات الانتقال من المرحلة الابتدائية. يلاحظ أن التعليم الالزامي يبدأ من هذه المرحلة، وفيها تتولى الدولة إدارة التعليم الإبتدائي، أما ما قبلها وهي مرحلة رياض الأطفال تبدأ الدراسة فيها من ثلاث سنوات إلى ست سنوات، وتقدم برنامجا تعليمياً لثلاثة مستويات: تشمل الحضانة - روضة الأطفال الأولى (KG1) - روضة الأطفال الثانية (KG2)، وتتم إدارة رياض الأطفال بشكل عام من قبل جماعات مختلفة تشمل مؤسسات المجتمع والهيئات الدينية، بالإضافة إلى المؤسسات التعليمية التجارية، وتشرف عليها وزارة التربية. المقبل، (2003).

2) المرحلة الثانوية: SECONDARY

وهذه المرحلة تشبه المرحلة المتوسطة في النظام التعليمي في دولة الكويت حيث يتراوح عمر الطالب فيها بين 13-16 سنة ومدة الدراسة التي يستغرقها الطالب في هذه المرحلة ما بين 4-5 سنوات، وقد يختلف مسار الطالب حين يبدأ رحلته التعليمية للمرحلة الثانوية بناءا على الاختبارات التحصيلية للمرحلة الابتدائية، وهذا يعني أن هناك اختلاف في نوع الاختبارات النهائية التي يؤديها الطالب للانتقال إلى مرحلة ما بعد التعليم الثانوي.

3) مرحلة ما بعد الثانوية: POST SECONDARY

يتراوح عمر الطالب فيها بين 17-22 سنة، والمدة الدراسية التي يستغرقها الطالب في مرحلة التعليم ما بعد الثانوي ما بين 1-6 سنوات بناءا على مستوى وقدرات الطالب ومن ثم تتحدد عدد السنوات الدراسية التي يقضيها ونوع الاختبارات الانتقالية لمرحلة العمل.

4) مرحلة العمل: يسير مسار هذه المرحلة بخطين متوازيين ما بين سوق العمل ومركز التعليم المستمر حتى يتمكن الطالب والفرد فيها من تطوير مهاراته ومعارفه.

السؤال الثاني: ما هي آلية المسار في التعليم الابتدائي في النظام التعليمي العام في سنغافورة؟

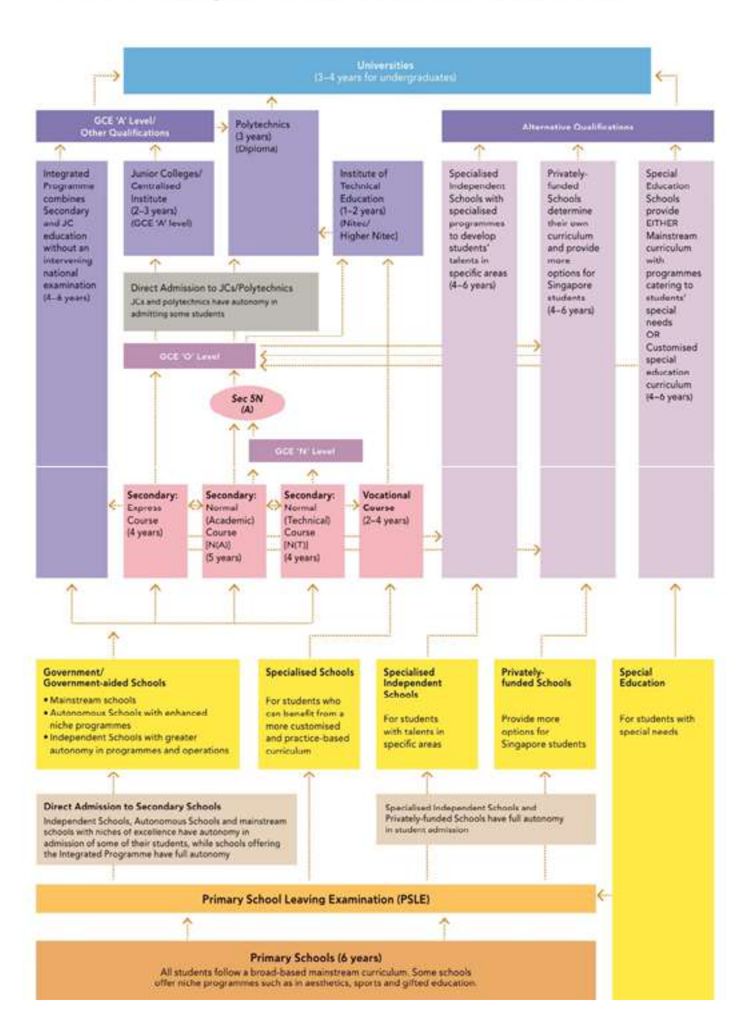
المرحلة الابتدائية هي بداية الانطلاق في رحلة التعليم، وفي الشكل رقم (2) الذي ورد ذكره في الوثيقة (EDUCATION IN SINGAPORE) يوضح آلية المسار التعليمي للتلميذ في يسنغافوره بناءا على نتائج الاختبارات الانتقالية من التعليم الابتدائي والتي منها تتحدد باقي المسارات، وفي الشكل رقم (3) يوضح مسار الرحلة التعليمية

وقد ورد في الوثيقة الرسمية yearbook of statistic Singapore 2015 أنه في هذا المستوى من مرحلة التعليم الابتدائي primary education فإن:

1) الهدف التعليمي العام للمرحلة الابتدائية يركز على إعطاء تلاميذ هذه المرحلة فهم جيد للغة الانجليزية، والرياضيات، حيث تأمل الدولة أنه في نهاية المرحلة الإبتدائية يكون قد تحققت الأهداف التالية:

- أن يكون التلميذ قادراً على التمييز بين الصواب والخطأ.
- يعرف نقاط قوته ومساحات النمو.

شكل رقم (2): آلية مسار رحلة التعليم في سنغافورة



- يتعاون مع الغير.
- يشارك ويهتم بالآخرين.
- يكون لديه فضول حي عن الأشياء.
- يفكر ويعبر عن نفسه بكل ثقة.
- لديه عادات صحية والوعي بالفنون.
- يعرف ويحب وطنه سنغافورة.

2) وهي مرحلة تعليم الزامي تتكون من أربع سنوات هي المرحلة التمهيدية (الصف الأول - الصف الرابع)، وتليها مرحلة التوجيه لمدة سنتين (الصف الخامس - الصف السادس) كما ورد في الوثيقة الرسمية لوزارة التعليم في سنغافورة التي تحمل عنوان world Data on education: May http//www.ibe.unesco.org/، 2011.

3) يلتحق التلميذ خلال 6 سنوات بدورات تم تصميمها لتزويدهم بأساس قوي حيث أن اهتمام المناهج في هذه المرحلة مركز على تطوير اللغة والمهارات الحسابية وبناء الشخصية وغرس القيم السليمة والعادات الجيدة، فجميع تلاميذ المرحلة الابتدائية يتبعون المنهج السائد على نطاق واسع.

4) بعض المدارس تقدم برامج متخصصة في (علم الفنون - الرياضة - تعليم الموهوبين).

5) يدرس خلالها التلميذ: اللغة الإنجليزية وإحدى اللغات الأم (عادة الصينية أوالماليزية، أوالتاميلية) إلى جانب الرياضيات، وفي نهاية الصف الرابع يتم توجيه التلاميذ بعد تقويمهم للالتحاق بالشعبة التي تناسب قدراتهم في المرحلة التالية وهي مرحلة التمهيد أو التهيئة التي تقتصر على صفين فقط هما: الخامس والسادس، ومنها يبدأ التلميذ في دراسة إحدى ثلاث شعب أساسية في اللغتين الإنجليزية واللغة الأم، وذلك بحسب استعداداته وإمكاناته وما يتناسب مع قدراته.

6) تم تصميم المناهج الدراسية في هذه المرحلة للحصول على تجربة التعلم بشكل جيد من خلال التركيز على ثلاثة خطوات رئيسية في جوانب التعليم:

- مجموعة من الموضوعات وتضم : اللغات - الرياضيات - العلوم - الدراسات الاجتماعية - الفنون والحرف - الموسيقى
- مهارات المعرفة : التي تركز على تطوير مهارات التفكير - المهارات العملية ونقل المعلومات، ويتم التدريب على هذه المهارات من خلال الموضوعات المتنوعة.

- تطوير الشخصية : التي تركز على غرس القيم الايجابية السليمة في التلميذ.

7) في نهاية الصف السادس الابتدائي يقوم التلاميذ بأداء اختبار للانتقال من المرحلة الابتدائية يسمى PSLE، هذا الاختبار تم تصميمه لمعرفة مدى ملاءمة التلاميذ للمرحلة الثانوية، وبناءا على مستوى الاداء في هذا الاختبار يتم تحديد المسار المناسب للطالب في المرحلة الثانوية على حسب سرعة التعلم والقدرات والميول.

8) اختبار الانتقال من المرحلة الابتدائية (primary school leaving exam) يعقد في نهاية الصف السادس حيث يعطي الجدول رقم (3) يعطي تصوراً تفصيلياً لهذا النوع من الاختبارات.

جدول رقم (3) يوضح مثال على أحد نماذج اختبارات الانتقال من المرحلة الابتدائية

2016 PSLE EXAMINATION TIMETABLE

A. Oral Examination

Date	Paper	Time
Thursday, 18 August & Friday, 19 August	English Language / Foundation English Chinese / Malay / Tamil Foundation Chinese / Foundation Malay / Foundation Tamil	0800 – 1300 h
Friday, 19 August	Bengali / Gujarati / Hindi / Panjabi / Urdu Foundation Bengali / Foundation Gujarati / Foundation Hindi / Foundation Panjabi / Foundation Urdu	0800 – 1300 h

B. Listening Comprehension Examination

Date	Paper	Time
Friday, 16 September	Chinese / Malay / Tamil	0900 – 0935 h *
	Foundation Chinese / Foundation Malay / Foundation Tamil	0900 – 0940 h *
	Bengali / Gujarati / Hindi / Panjabi / Urdu Foundation Bengali / Foundation Gujarati / Foundation Hindi / Foundation Panjabi / Foundation Urdu	0900 – 0930 h *
	English Language / Foundation English	1115 – 1150 h *

* *Actual duration may differ slightly*

C. Written Examination

Date	Paper	Time	Duration
Thursday, 29 September	English Language Paper 1 English Language Paper 2 Foundation English Paper 1 Foundation English Paper 2	0815 – 0925 h 1030 – 1220 h 0815 – 0925 h 1030 – 1150 h	1 h 10 min 1 h 50 min 1 h 10 min 1 h 20 min
Friday, 30 September	Mathematics Paper 1 Mathematics Paper 2 Foundation Mathematics Paper 1 Foundation Mathematics Paper 2	0815 – 0905 h 1015 – 1155 h 0815 – 0915 h 1015 – 1130 h	50 min 1 h 40 min 1 h 1 h 15 min
Monday, 03 October	Chinese / Malay / Tamil Bengali / Gujarati / Hindi / Panjabi / Urdu Paper 1 Chinese / Malay / Tamil Bengali / Gujarati / Hindi / Panjabi / Urdu Paper 2 Foundation Chinese/ Foundation Malay/ Foundation Tamil Paper 1	0815 – 0905 h 1015 – 1155 h 0815 – 0845 h	50 min 1 h 40 min 30 min
Tuesday, 04 October	Science Foundation Science	0815 – 1000 h 0815 – 0930 h	1 h 45 min 1 h 15 min
Wednesday, 05 October	Higher Chinese / Higher Malay / Higher Tamil Paper 1 Higher Chinese / Higher Malay / Higher Tamil Paper 2	0815 – 0905 h 1015 – 1135 h	50 min 1 h 20 min

http://www.seab.gov.sg/content/examTimeTable 2016PSLEExamTimeTable.pdf

ويلاحظ من الجدول أعلاه مثال على أحد نماذج اختبارات الانتقال من المرحلة الابتدائية حسب نوع الاختبار شفوي - تحريري - استماع

● الاختبار الشفوي عبارة عن ورقتين موزعة على يومين في اليوم الأول يختبر التلميذ في اللغة الانجليزية، وأساسيات اللغة الانجليزية بالإضافة إلى اللغة الأصلية التي يتحدث بها التلميذ صينية كانت أومالاوية أو تاميلية وتتراوح مدة الاختبار 5 ساعات، أما اليوم الثاني فيشمل اللغات الأخرى البنغالي الهندي وغيرها من اللغات المذكورة في الجدول أعلاه، ويشمل على اختبار التلاميذ في أساسيات هذه المواد وكلاً على حسب اللغة التي يستعملها في المنزل.

- اختبار الاستماع يعقد في يوم واحد ويتوزع التلاميذ حسب لغتهم الأصلية حيث يختبرون في المهارات الأساسية للغة الأم التي يتحدثون بها في المنزل ويستغرق حوالي نصف ساعة، كما يتم اختبارهم في اللغة الانجليزية ومهاراتها الأساسية وتستغرق حوالي نصف ساعة أخرى.

- اختبار الكتابة على 6 أيام ويتنوع على حسب نوع المادة من (اختبار لغة انجليزية - اختبار رياضيات - اختبار علوم - اختبار في اللغة الأم واختبار متقدم في كتابة مهارات اللغات الصينية والماليزية والتاملية) ونلاحظ من الجدول اختلاف الفترة الزمنية حسب نوع الاختبار.

وقد ورد في الوثيقة PSLE SCIENCE For examination from 2010 أن اختبار العلوم المتضمن في أختبار الانتقال من المرحلة الابتدائية يهدف إلى قياس:

أولا: المعرفة والفهم: فالتلاميذ يجب أن يكونوا قادرين على تنظيم المعرفة وفهم الحقائق والمفاهيم والأساسيات العلمية.

ثانيا: تطبيق المعرفة والمهارات العملية: فالتلاميذ يجب أن يكونوا قادرين على:

أ. تطبيق الحقائق والمفاهيم والأساسيات العلمية في خبرات ومواقف علمية جديدة.

ب. استخدام واحدة أو مجموعة من المهارات العملية الأساسية:

1) الملاحظة (Observing)

2) المقارنة (Comparing)

3) التصنيف (Classifying)

4) استخدام أجهزة ومعدات (using apparatus and equipment)

5) التواصل Communicating

6) الاستنتاج Inferring

7) التوقع Predicting

8) التحليل Analysing

9) بناء الاحتمالات Generating possibilities

10) التقييم Evaluating

11) صياغة الفرضية Formulating hypoth

اختبار ورقة العلوم، يضم كتيبين booklet A - booklet B حيث تستغرق مدة الاختبار ساعة و45 دقيقة والتفاصيل يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (4) يوضح توزيع أسئلة الاختبار حسب نوع البنود

الكتيب	نوع البنود	عدد الأسئلة	الدرجة لكل سؤال	الوزن النسبي ٪
A	اختيار متعدد	30	2	%60
B	إجابة مفتوحة	14	2,3,4	%40

المرجع: Singapore examination and assessment board ,PSLE SCINCE (2010)

السؤال الثالث: ما هي آلية المسار في التعليم الثانوي في النظام التعليمي العام سنغافورة ؟

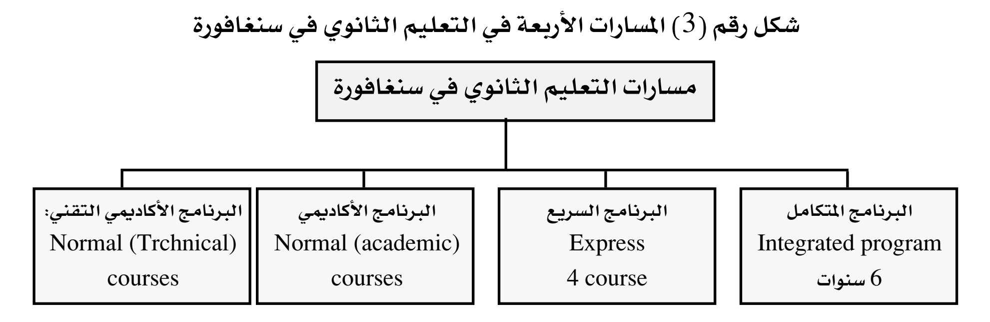
من خلال الاطلاع على الوثيقة الرسمية - EDUCATION IN SINGAPORE - ministry of education - www.moe.gov.sg ديسمبر 2008، تم الإشارة إلى نوعين من المسارات التعليمية التي تلي مرحلة اختبار الانتقال من المرحلة الابتدائية، حيث يتم تحديد مسار الطلبة في دورات التعليم الثانوي بناء على مستوى الأداء في اختبار الانتقال من المرحلة الابتدائية، فالطلبة الذين هم ضمن أعلى من 10٪ يمكنهم اختيار المسار special course، أما البقية فيتم توزيعهم على المسارين الآخرين وهما: Express courses -Normal courses

أولاً: القبول المباشر للتعليم الثانوي:

● المدارس الحكومية: وتنقسم المدارس الحكومية إلى (المدارس العادية – المدارس المستقلة التي تقدم برامج متخصصة تعزيزية – المدارس المستقلة مع مزيد من الاستقلالية في البرامج والعمليات التعليمية).

وبالرجوع إلى شكل رقم (2) يوضح آلية مسار رحلة التعليم في سنغافورة في ص17 – نلاحظ أن هذه المدارس الحكومية لها أربعة مسارات في التعليم الثانوي كما يوضحها الشكل رقم (3):

شكل رقم (3) المسارات الأربعة في التعليم الثانوي في سنغافورة



توضح الوثيقة الرسمية yearbook of statistic Singapore 2015 مسار مرحلة التعليم الثانوي :

- **برنامج متكامل يجمع بين الثانوية والكلية: Integrated programme**

بعض المدارس تقدم برامج لمدة 6 سنوات تلبي احتياجات الطلاب ذوى المستويات العليا أكاديميا والذين يفضلون التعلم بأسلوب أكثر استقلالية وأقل تنظيم، الطلاب في هذه البرامج يتم التحاقهم في السنة التمهيدية لمرحلة التعليم الجامعي بدون تقديم اختبار O-Level exam .

وبالنظر إلى القدرات الأكاديمية القوية لهؤلاء الطلاب، فإن البرنامج يعمل على تعزيز امكانات الطلاب في الجوانب غير الأكاديمية عن طريق اشراكهم في تجارب تعليمية بنطاق أوسع من محيط المدرسة، وفي نهاية السنة السادسة يتقدم الطلاب لاختبار ما قبل دخول الجامعة pre-university examination .

- **البرنامج السريع Express course**

الطالب في هذا المسار يقضي 4 سنوات دراسية حيث يتعلم الطالب في هذا المسار اللغة الانجليزية واللغة الأم الرسمية وكذلك الرياضيات، والعلوم والدراسات الانسانية، تؤهله للحصول على شهادة كامبرج للتعليم العام في سنغافورة من خلال اجتياز الاختبار O-Level exam (GCSE) اختبار الشهادة العامة للتعليم الثانوي - المستوى العادي

- **البرنامج الأكاديمي العادي Normal (academic) courses N(A)**

الطالب في هذا المسار يقضي 4 سنوات دراسية بعدها يدخل الاختبار GCE) N A-Level exam، حيث يتعلم الطلاب موضوعات متنوعة مشابه للموضوعات التي يأخذها الطلاب في مسار Express courses، والطلاب الذين يكون أداؤهم جيد في N A-Level exam يتم تأهيلهم لمدة سنة إضافية للتحضير لاختبار O-Level exam، أو يتقدم لدورات Nitec courses في معهد التعليم الفني institute of technical education (ITE) ويتم اختيار الطلاب بناءا على O-Level exam في بعض موضوعات الصف الرابع، أو بعد اجتياز اختبار N A-Level exam ويتقدم مباشرة للسنة الخامسة في المرحلة الثانوية لأداء اختبار O-Level exam، ومنذ سنة 2013 الطلاب الذين يكون مستوى أداؤهم جيد في المهارات الحرفية يكون لديهم مسارين "من خلال التدريب" للوصول إلى المعاهد الفنية.

1) البرنامج التأسيسي للمعاهد الفنية - لمدة سنة واحدة.

2) الدخول مباشرة إلى برنامج العلوم التطبيقية - لمدة سنتين.

● **البرنامج الأكاديمي التقني** Normal (Technical) courses N(A) **(4سنوات)**

الطالب في هذا المسار يقضي 4 سنوات دراسية يتعلم فيها اللغة الانجليزية واللغة الرسمية الأم، الرياضيات مع التركيز على الموضوعات الفنية أو العملية، كذلك فإن المدارس تقدم وحدات اختيارية تغطي مجموعة واسعة من الموضوعات بما فيها التمريض - الضيافة - الرسومات الرقمية - الدقة الهندسية وبعدها يدخل الاختبار (GCE) N T-Level exam

بينما يتم وضع الطلاب في البداية على مسار معين اعتمادا على قدراتهم للتكيف مع وتيرة التعلم، فإن هناك فرص وإمكانية لهؤلاء الطلاب للانتقال بين المسارات.

ثانياً: مدارس متخصصة:

هذا النوع من المدارس تضم الطلاب الذين لديهم القدرة للاستفادة من ممارسة المنهج بشكل عملي ويميلون نحو العمل اليدوي والتعلم العملي، وبعد أداء الطلاب لاختبار PSLE يتم التحاقهم في مسار التعليم المسمى بـ Vocational Course، وتتراوح مدة البرنامج - 2-4 years، وبعدها ينتقل إلى مسار Institute of Technical Education معهد التربية التقني/ وتتراوح مدة البرنامج (1-2 years)

ثالثاً: مدارس مستقلة متخصصة:

هي مدارس متخصصة مستقلة ممولة من القطاع الخاص وتهدف إلى تطوير مهارات الطلاب ذوي المواهب في مجالات الرياضيات والعلوم والفنون والرياضة على أعلى مستوى، وتقدم هذه المدارس برامج متخصصة لتطوير قدرات الموهوبين من الطلاب في جوانب محددة وتستغرق الدراسة فيها ما بين 4 - 6 سنوات

السؤال الرابع: ما هي آلية المسار في التعليم ما بعد الثانوي في النظام التعليمي العام في سنغافورة؟

Post-secondary and higher education :

وقد ورد في الوثيقة الرسمية POST- Secondary Education Bringing out Your Best with Different Learning Styles - لموقع وزارة التربية في سنغافورة ما يلي:

شهادة كامبرج للتعليم العام - المستوى العادي (GCE O-level)

الطالب الذي اجتاز المرحلة الثانوية وحصل على شهادة بهذا المستوى يمكنه التقديم للتعليم ما قبل الجامعي pre-university education في الكليات التمهيدية junior colleg-es، وتكون مدة البرنامج سنتين، كذلك هناك برنامج مدته 3 سنوات في centralized institutes هذا البرنامج يسمح بالالتحاق الى اختبار GCE A-level examination.

شهادة كامبرج للتعليم العام - المستوى الأكاديمي (GCE A-level)

الطالب الذي يفضل الممارسة العملية وتم اجتياز مرحلة GCE O-level، يمكنه الالتحاق لمدة 3 سنوات في برنامج الدبلوم بكلية العلوم التطبيقية الذي يوفر مجال واسع من الدورات في هذا المجال مثال : هندسة - دراسات الأعمال - المحاسبة - الدراسات البحرية - وسائل الاتصال الجماهيري - التمريض.

الطالب الذي يحمل شهادة بهذين المستوي GCE O- or N level يمكنه أيضا الالتحاق بدوام كامل في دورات مقدمة من معهد التعليم الفني، بعدها يمكنه الحصول شهادة الماجستير مدة البرنامج سنة، الشهادة الوطنية العليا مدة البرنامج سنتين. وبالتالي فإن الطلبة الذين يكون أداءهم جيد في هذه البرامج يمكنهم المتابعة للالتحاق بالمعاهد الفنية لبرامج الدبلوم.

التقديم للجامعة يعتمد على الأداء الأكاديمي ومستوى نتائج الطالب في الاختبار العام GCE A-level، والجامعات تمنح الدرجة العلمية والدراسات العليا في مجموعة واسعة من التخصصات، منح درجة البكالوريوس عادة تتطلب 3-4 سنوات دراسية (5 سنوات اضافية لطلبة الصيدلة)، أما البرامج التي تؤدي للحصول على درجة الماجستير تأخذ من سنة - 3 سنوات لإنهاء المتطلبات، في حين يتطلب الحصول على درجة الدكتوراه سنتين كحد أدنى بعد الانتهاء من الماجستير.

ما بعد التعليم الثانوي: Post secondary education

بعد السنة الرابعة أو الخامسة للمرحلة الثانوية، يمكن للطلاب الالتحاق بأحد هذه المؤسسات ما بعد الثانوية

- **كلية المبتدئين (Junior college / centralized institute)**

يمكن للطلاب التقدم للتعليم قبل الجامعي لمدة سنتين في Junior college أو لمدة 3 سنوات في centralized institute، الذي يؤهل للدخول إلى الاختبار GCE A-level ويطلب من الطالب أن يأخذ على الأقل موضوعاً واحداً من مواضيع الرياضيات والعلوم وعلى الأقل موضوع واحد من العلوم الإنسانية والفنون.

- **المعاهد الفنية (Polytechnics)**

الطلاب الذين يفضلون التعليم التطبيقي يمكنهم الالتحاق ببرنامج الدبلوم في أحد المعاهد الفنية الخمسة، حيث أنها تقدم مجموعة واسعة من الدورات، وتقوم بإعداد الطلاب للحياة الوظيفية في المجالات التالية مثل الهندسة - العلوم التطبيقية - معلومات الاتصال - العلوم الصحية - الدراسات التجارية - المحاسبة - العلوم الانسانية - وسائل

الاتصال الجماهيري – الإعلام الرقمي، مخرجات المعاهد الفنية الذين يرغبون في مواصلة دراستهم يمكنهم أيضا اعتماد قبولهم في الجامعة على أساس مؤهلات الدبلوم للحاصلين عليها.

- **معهد التعليم التقني Institute of technical education (ITE)**

الطلاب الذين لديهم شهادة في المستويين GCE O- or N level يمكنهم الالتحاق في برنامج معهد التعليم الفني بدوام كامل، هذه البرامج تؤهله للحصول على شهادة (Nitec) أو شهادة بمستوى عالي (Higher Nitec)، وبصرف النظر عن التدريب المؤسسي بدوام كامل

- **معهد الفنون Art Institute**

الطلاب الذين لديهم اهتمام بالفنون الابداعية يمكنهم الالتحاق في برامج التي يقدمها كلية الآداب أو الالتحاق في NAFA) Nanyang Academy of fine art)، هذه المؤسسات تقدم مجموعة من برامج الدبلوم والممولة من القطاع العام في الفنون البصرية والمسرحية على سبيل المثال الموسيقى – المسرح – الرقص – التصميم الداخلي – تصميم الأزياء.

مناقشة النتائج

سيتم التطرق إلى أهم النتائج الواردة في هذه الدراسة من خلال تحليل الوثائق التي تمت.

- **شكل نظام التعليم العام في سنغافورة**

تظهر نتائج الدراسة أن التعليم الإلزامي في سنغافورة هو من مسؤولية الدولة أما ما قبلها من مرحلتي الحضانة ورياض الأطفال، فتشرف عليها مؤسسات المجتمع المدني والقطاع الخاص، وهذا ما يخالف العديد من الممارسات التربوية التي تنتهجها بعض الأنظمة التربوية التي تشمل مرحلة رياض الأطفال بالدعم الحكومي. Jahnson and mathien (2003)، وأداء التلاميذ لاختبارات الانتقال في نهاية المرحلة الابتدائية يوفر لمتخذ القرار التربوي هناك مؤشرات هامة حول مستويات التلاميذ والوجهة التي من المفترض أن يسلكوها بعد المرحلة الابتدائية. (Smith,Banks and Calvert (2011

- **آلية المسار في التعليم الابتدائي**

تظهر الوثائق الخاصة بالنظام التعليمي في سنغافورة أن هناك اهتماماً وتركيزاً على المرحلة الابتدائية، يظهر ذلك من خلال الهدف العام للمرحلة الابتدائية ومن خلال تقسيم هذه المرحلة إلى قسمين، والتركيز الذي يوليه النظام للممارسات الاساسية كاللغات والعلوم والرياضيات بالاضافة إلى التركيز على جوانب بناء الشخصية وغرس القيم

الإيجابية. التركيز الواضح في اختبار نهاية المرحلة الابتدائية على المهارات العملية الاساسية كالملاحظة والمقارنة والتصنيف والاستنتاج والتحليل وبناء الاحتمالات والتقييم، يؤكد على مدى الاهتمام الذي يوليه التعليم هناك في تعزيز مهارات التفكير العليا لدى تلاميذهم، وهذا ما انعكس بشكل واضح على ادائهم في اختبارات Timss للعلوم والرياضيات.

- **آلية المسار في التعليم الثانوي**

يلاحظ على مسار التعليم في المرحلة الثانوية أنه يقدم للطالب عدداً من الخيارات بناءً على قدراته وميوله، فهناك اكثر من ستة مسارات يمكن للطالب هناك أن يلتحق بها، وهذه الآلية في إدارة التعليم الثانوي تدل على تميز واضع لصانع ومنفذ القرار التربوي هناك، فالبرنامج المتكامل والبرنامج السريع يوفران للطلبة الفائقين فرصاً كبيرة للتقدم والانجاز.

يلاحظ ان المدارس الحكومية والمستقلة والخاصة كلها تتشابه تعزيزها للجوانب المعرفية وغير المعرفية. يلاحظ في مسارات التعليم الثانوي عدم وجود تفريع ما يسمى بالعلمي والأدبي، بل هناك مزج ودمج ما بين المواد العلمية والأدبية.

يلاحظ التركيز على المسار الأكاديمي التقني بدءاً من المرحلة الثانوية الدنيا والتي تشابه المرحلة المتوسطة في نظامها التعليمي، ثم ينتقل هذا الاهتمام إلى مسار ما بعد الثانوي، حيث ينتقل الطالب للدراسة في معهد التعليم التقني.

نظام التعليم في سنغافورة اعتمد معيار التميز الدولي عن طريق اعتماده على شهادة كامبرج كمؤهل لتخرج الطالب من المرحلة الثانوية، مما يدل على أن هذا النظام يهدف إلى إعداد الطلاب هناك لسوق العمل العالمي والدولي وليس المحلي فقط.

إن أهمية أن يظل الإشراف على التعليم التقني في المرحلة الثانوية من مسؤولية وزارة التربية ومسئولية نظام التعليم العام هي مسألة في غاية الأهمية، لان الطالب في هذه الحالة يمكن له ان يحصل على شهادة إتمام المرحلة الثانوية بالشق التقني، ويمكن له كذلك الاستمرار في إكمال دراسته الجامعية اذا رغب في ذلك.

تحتاج تجربة التعليم التقني في الكويت أن تستفيد من التجربة السنغافورية لان التحدي الذي تواجه الممارسة في الكويت، هو أنها توكل مهمة التعليم التقني إلى جهات خارج وزارة التربية تتبع للهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، وينظم لها الطلاب الذي يتسربون من النظام التعليمي الحكومي العام. فهي ليست مساراً متوازيا داخل النظام التعليمي كما في سنغافورة، بل هي نظاماً تعويضياً لمن يفشل في إكمال دراسته الأكاديمية.

الاقتراحات

توصي الدراسة بمجموعة من المقترحات التي برزت الحاجة اليها بعد عملية تحليل الوثائق الخاصة بنظام التعليم العام في سنغافورة.

1) تقترح الدراسة بضرورة الإشراف التربوي من قبل جهات تربوية مختصة سواءً اكانت وزارة التربية أم غيرها من الجهات على نوعية الرعاية والتعليم الذي يتلقاه الأطفال في دور الحضانة في الكويت، حيث أن الإشراف الحالي هو من قبل وزارة الشئون وهي جهة ليست ذات اختصاص تربوي.

2) تقترح الدراسة بأن توكل مهمة تعليم ورعاية طفل الروضة في المستوى الاول KG 1 إلى القطاع الخاص ومؤسسات المجتمع المدني، بعد تلقيها لدورات تدريبية وتنموية في هذا المجال. إن من شأن هذا المقترح تخفيف الضغط على مدارس رياض الأطفال الحالية في الكويت.

3) توصي الدراسة بضم المستوى الثاني من الروضة KG2 إلى مرحلة التعليم الإلزامي، بحيث يحوي مبنى الروضة الحالي على تلاميذ المستوى الثاني روضة KG2 والصف الأول الابتدائي، وفي هذه الحالة يصبح هدف وتركيز هذه المرحلة هو على محو أمية الأطفال في أللغة العربية والرياضيات وذلك عن طريق التعلم باللعب.

4) تقترح الدراسة أن يحتوي مبنى المرحلة الابتدائية الحالي على أربع فصول هي الصف الثاني والثالث والرابع والخامس، وأن يتم التركيز هنا على تدريب التلاميذ مهارات التفكير العليا، وبناء وصقل الشخصية وتعزيز القيم.

5) تقترح الدراسة الاستغناء عن الاختبارات الفترية في المراحل الأربع الاولى من الصف الأول إلى الصف الرابع، واستحداث اختبار نهاية المرحلة الابتدائية بحيث يتم فيه التركيز على مدى تحقيق التلاميذ لمعايير الكفايات في مواد الرياضيات والعلوم واللغة العربية واللغة الانجليزية.

6) تقترح الدراسة البدء في توسيع الخيارات للطلاب بدءاً من المرحلة المتوسطة، بحيث يعطي للفائقين والموهوبين، وأصحاب الميول الحرفية، وغيرهم الفرصة لاختيار ما يرونه مناسباً لقدراتهم، وذلك بالتعاون مع أولياء الأمور، وبإشراف وتحديد واضح من قبل المدرسة بناء على سياسات ومعايير معدة بعناية ودقة.

7) تقترح الدراسة التحرر وإعادة النظر في التعليم الثانوي القائم على مساري العلمي والأدبي، والذي يركز فقط على الجوانب المعرفية، وزيادة الخيارات لطلاب المرحلة الثانوية، مع إدخال التعليم التقني ضمن منظومة التعليم الثانوي.

مراجع الفصل الخامس عشر

أولا : المراجع العربية

- البحيري، خالد. (2011) في سنغافورة المعلم يحدد المنهج، مجلة رسالة التربية، ع 35 ص 98–103، سلطنة عمان
- الجحيفي، لطف. (2004). التجربة التنموية السنغافورية، مجلة شئون العصر، مج8 ع 15، ص 381–412، اليمن.
- الجرف، ريما. (2004). البعد العالمي في مناهج الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية في سنغافورة، مجلة ندوة بناء المناهج الأسس والمنطلقات، مج2، الرياض.
- الصالح، فائقة (1998). برنامج تعليم الموهوبين في سنغافورة، مجلة المعلومات التربوية، س3 ع13، ص 32–40، البحرين (مترجم)
- تانج، نيكولاس. (2008). التعليم والتعلم بالمسارات في سنغافورة المؤسسة الوطنية للتربية بسنغافورة، مجلة رسالة التربية، ع19، ص 49–44، سلطنة عمان، ترجمة حمود بن سليمان العبري
- شرقاوي، عبدالوهاب. (2015). بالقياس المقارن يمكن لمصر الاستفادة والتعلم من تجربة التعليم الناجحة في سنغافورة، ع 151 ص 18 –19، مصر
- تان، شارلين. (2010). مسارات سياسة التعليم في عصر العولمة شواهد من سنغافورة وكمبوديا، مجلة مستقبليات(مركز مطبوعات اليونسكو)، مج40 ع4، ص 738–713، مصر (ترجمة آمال الكيلاني)
- مراد، صلاح وهادي، فوزية. (2002). طرائق البحث العلمي تصميماتها وإجراءاتها. دار الكتاب العربي الحديث. ص 464 – 465. القاهرة.
- عبدالعال، عنتر (2002). التعليم العام وتنمية المصادر البشرية في سنغافورة التجربة والدروس المستفادة، مجلة الثقافة والتنمية، س2ع4، ص 142– 167، مصر
- عيسان، صالحة. (2009). الاستراتيجيات الحديثة في تدريب المعلمين أثناء الخدمة تجربة سنغافورة، مجلة رسالة التربية،ع23، ص 36– 45، سلطنة عمان
- قنديلجي،عامر و السامرائي، ايمان. (2009). البحث العلمي الكمي والنوعي. ص 148. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع. عمّان – الأردن.
- معيوف، ياسر حسن. (2008). المعلوماتية ومدرسة المستقبل نماذج من تجارب عالمية وخليجية، مجلة التربية، س8 ع26، ص 102–105، البحرين
- المقبل، محمد. (2003). التعليم في سنغافورة مواجهة المستقبل. مجلة مناهج، ع 3، ص20–25. السعودية
- المركز الوطني لتطوير التعليم (2013). دراسة تشخيصية للوقوف على واقع حال التعليم في الكويت.

ثانياً: المراجع غير العربية

* Abdolreza Lessani .(2014). Why Singapore 8th grade students gain highest mathematics ranking in TIMMS (1999-2011) , vol.7,No.11 , Canadian center of science and education .
* Bowen ,G.(2009). Document Analysis as a Qualitative Research method .Qualitative Research Journal ,9,2,P27-40 .
* Boon .G , Gopinathan.S , (2006).The Development of education in Singapore since 1965 , background paper prepared for the Asia education study tour for African policy makers , June 18-30,2006
* Charlene .T,(2005). The potential of Singapore's ability driven education to prepare students for a knowledge economy, International Education Journal, 6(4), 446-453
* Christopher Jone.(2010). The Qualities of Effective teacher of high Ability female secondary school students in Singapore: A Comparison of teachers' and student perspectives .P1-25.
* Dixon .Q ,(2005) . Bilingual education policy in Singapore : an Analysis of its socio-historical roots and current Academic outcomes, vol.8,No.1,p25-47 , international journal of Bilingual Education & Billingualism
* Education in Singapore .December (2008). , information contained in this booklet , p 3-14. www.moe.gov.sg ,Ministry of education Singapore
* Gelo ,O., Salcuni , S. and Calli , A.(2012). Text Analysis Within Quantitative and Qualitative Psychotherapy Process research: Introduction To Special Issue .Research in Psychotherapy, Psychopath ology , 15,2,P45-53
* Ginsburg.A , Leinwand .S , Pollock.E .(2005). What the united states can learn from Singapore's world-class mathematics system and what Singapore can learn from the united states. American institute for research , p 1-139 ,Washington DC
* Gavin sanderson.(2002). International education development in Singapore. Vol.3, No. 2,p 85-103, International education journal .
* Johnson ,L.and Mathien , J (1998) Early Childhood Services for Kindergarten-age Children in Four Canadian Provinces: Scope, Nature and Models for the Future. The Caledon Institute of Social Policy . Canada
* Magalakwe , M. (2006) . The use of Documentary Research methods in social research. A Frican Sociological Review ,10,1,p221-230.
* Majiad s , Mokhtar I & Zhang X . (2010) .information literacy skills of secondary school student in Singapore
* Ministry of education Singapore,Primary school education preparing your child for tomorrow .May (2015). , information contained in this booklet , p 3-11. www.moe.gov.sg
* Post secondary education bringing out your best with different learning styles .March (2015). , information contained in this booklet , p 3-16. www.moe.gov.sg ,Ministry of education Singapore.
* PISA 2012 Results in Focus What 15-year-olds know and what they can do with what they know OECD(2014)
* PSLE SCIENCE For examination from 2010 http://www.seab.gov.sg/content/syllabus/PSLE/2016_PSLE_Subject_info/0009_2016.pdf

* Richard. M, Ding.G ,kwok.L , and other. (2007) A Comparative study of Teacher preparation and Qualifications in six Nation. p1-106 , University of Pennsylvania , the consortium for policy research in education .
* Smyth , E . Banks,J . And Calvert,E . (2011). FROM LEAVING CERTIFICATE TO LEAVING SCHOOL. The Economic and Social Research Institute
* Shaheen .M , (2014).Information literacy skills of secondary school student in singapore, Nanyang Technological university .
* Sylvia.C & Kim C (2007). Choosing teaching as a second career in singapore, new h rizons in education .
* Secondary school education shaping the next phase of your child's learning journey .October (2015). , information contained in this booklet , p 3-16. www.moe.gov.sg , Ministry of education Singapore.
* Singapore examination and assessment board, March (2016) http://www.seab.gov.sg/content/examTimeTable/2016PSLEExamTimeTable.pdf
* Singapore examination and assessment board ,PSLE SCINCE (2010 . Singapore standard education classification . (2015) . www.singstat.gov.sg